



UNIVERSIDAD  
INTERNACIONAL  
DE LA RIOJA

**Universidad Internacional de La Rioja**  
**Facultad de Educación**

---

## Propuesta de intervención para fomentar la inteligencia emocional en una alumna con un trastorno del desarrollo intelectual leve de 5º de Primaria: un estudio de caso

---

Trabajo fin de grado presentado por:

Conchi Palomino Cardona

Titulación:

Grado de Maestro en Educación Primaria

Línea de investigación:

Propuesta de intervención

Director:

Joaquín M. González Cabrera

Barcelona

19 de Julio de 2015

Firmado por: Conchi Palomino Cardona

CATEGORÍA TESAURÓ: 1.1.8 Métodos pedagógicos.

## RESUMEN

La Inteligencia Emocional favorece las relaciones interpersonales y el autoconocimiento. Esto se ve afectado cuando un alumno presenta algún tipo de trastorno psicológico. Por ello el objetivo general es realizar una aproximación teórico-práctica del desarrollo de la Inteligencia Emocional en una alumna con un Trastorno del Desarrollo Intelectual leve.

Para la consecución de este objetivo se ha analizado el marco legal vigente y, seguidamente, se ha elaborado un marco teórico que abarca el constructo de la Inteligencia Emocional a través de su análisis y los modelos actuales. Además, se ha focalizado en el autoconcepto y la autoestima por ser factores importantes en la formación de la personalidad. También se hace un recorrido por las necesidades educativas especiales y el Trastorno del Desarrollo Intelectual y la relación de éste con la Inteligencia Emocional.

A demás de lo expuesto, se ha propuesto una intervención para desarrollar la Inteligencia Emocional de la alumna en tres niveles (individual, grupal y familiar). Se trabaja el autoconcepto y la autoestima, así como el conocimiento de sus emociones y la de los demás para mejorar sus relaciones con los iguales.

**Palabras clave:** Inteligencia Emocional, Trastorno del Desarrollo Intelectual, Educación Primaria, autoconcepto y autoestima.

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCION.....</b>	<b>6</b>
<b>1.1. JUSTIFICACIÓN.....</b>	<b>6</b>
<b>1.2. OBJETIVOS.....</b>	<b>7</b>
<b>1.2.1. Objetivo General.....</b>	<b>7</b>
<b>1.2.2. Objetivos Específicos.....</b>	<b>7</b>
<b>1.3. METODOLOGÍA.....</b>	<b>7</b>
<b>2. MARCO LEGAL.....</b>	<b>8</b>
<b>2.1. APORTACIONES LEGISLATIVAS REFERENTES A LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....</b>	<b>9</b>
<b>2.2. APORTACIÓN LEGISLATIVA REFERENTE A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.....</b>	<b>10</b>
<b>3. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>11</b>
<b>3.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL.....</b>	<b>11</b>
<b>3.1.1. Constructo de la Inteligencia Emocional.....</b>	<b>11</b>
<b>3.1.2. Educación Emocional.....</b>	<b>13</b>
<b>3.1.3. Modelos de la Inteligencia Emocional.....</b>	<b>14</b>
<b>3.1.4. Beneficios/ventajas de la Inteligencia Emocional.....</b>	<b>16</b>
<b>3.1.5. Autoconcepto y autoestima.....</b>	<b>17</b>
<b>3.1.5.1. Formación del autoconcepto.....</b>	<b>20</b>
<b>3.2. ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.....</b>	<b>22</b>
<b>3.2.1. Evolución histórica y las personas con necesidades educativas especiales.....</b>	<b>22</b>
<b>3.2.2. Trastorno del desarrollo intelectual.....</b>	<b>24</b>
<b>3.2.3. Trastorno del desarrollo intelectual e Inteligencia Emocional.....</b>	<b>27</b>
<b>4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....</b>	<b>28</b>
<b>4.1. PRESENTACIÓN.....</b>	<b>28</b>
<b>4.2. OBJETIVOS.....</b>	<b>29</b>
<b>4.3. CONTEXTUALIZACIÓN.....</b>	<b>29</b>

<b>4.4. METODOLOGÍA.....</b>	<b>30</b>
<b>4.5. CRONOGRAMA.....</b>	<b>30</b>
<b>4.6. ACTIVIDADES.....</b>	<b>32</b>
<b>4.7. EVALUACIÓN.....</b>	<b>42</b>
<b>5. CONCLUSIONES.....</b>	<b>43</b>
<b>6. LIMITACIONES.....</b>	<b>45</b>
<b>7. PROSPECTIVA.....</b>	<b>46</b>
<b>8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>46</b>
<b>9. ANEXOS.....</b>	<b>50</b>
<b>ANEXO 1: ACTIVIDAD 1: MIS VACACIONES.....</b>	<b>50</b>
<b>ANEXO 2: ACTIVIDAD: LIBRETA VIAJERA.....</b>	<b>50</b>
<b>ANEXO 3: ACTIVIDAD 3: EL PEQUEÑO ABETO.....</b>	<b>55</b>
<b>ANEXO 4: ACTIVIDAD 4: EL ESPEJO.....</b>	<b>56</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Modelos de inteligencia emocional.....	15
Tabla 2. Áreas fundamentales de los beneficios de la IE.....	17
Tabla 3. Autoconcepto/Autoestima/Autoeficacia.....	20
Tabla 4. Etapas de la formación del autoconcepto.....	21
Tabla 5. Clasificación CI según el DSM-IV.....	24
Tabla 6. Clasificación CI según el DSM-V.....	26
Tabla 7. Cronograma desglosado correspondiente al mes de septiembre.....	31
Tabla 8. Cronograma desglosado correspondiente al mes de octubre.....	32
Tabla 9. Actividad 1: Mis vacaciones.....	33
Tabla 10. Actividad 2: Qué siento si... .....	34
Tabla 11. Actividad: Libreta viajera.....	35
Tabla 12. Actividad 3. El pequeño abeto.....	36
Tabla 13. Actividad 4: El espejo.....	37
Tabla 14. Actividad 5: Los Sneetches.....	38
Tabla 15. Actividad 6: ¿Quieres ser mi amigo?.....	39
Tabla 16. Actividad 7: ¿Me ayudas, por favor?.....	40
Tabla 17. Actividad 8: Aprende a decir no.....	40
Tabla 18. Rúbrica L.G.A.....	42
Tabla 19. Rúbrica grupo-clase.....	43

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Fotografía de alumnas representando la emoción de alegría..	34
Figura 2. El pequeño abeto.....	36
Figura 3. Fotografía aula de la USEE.....	38
Figura 4. Fotografía realizada a alumnos de quinto.....	41

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. JUSTIFICACIÓN

La decisión de realizar este Trabajo de Fin de Grado sobre la Inteligencia Emocional (a partir de ahora nombrada IE) es debido a que, diariamente, el profesorado encuentra arduo el trabajo de afrontar situaciones delicadas dentro del ámbito escolar, especialmente las referentes a la convivencia entre alumnos.

La convivencia no es tarea fácil de por sí, pero resulta más difícil si no se poseen los recursos, las habilidades y/o las destrezas necesarias para afrontar posibles desencuentros o, simplemente, meras situaciones cotidianas propias de la convivencia.

Los alumnos pasan muchas horas de su vida en el recinto escolar compartiendo, no sólo el espacio y el material, sino vivencias, experiencias, sentimientos, etc. La Inteligencia Emocional es clave para tener un correcto control de las propias emociones, saber y poder regularlas, comprendiendo el mundo que nos rodea (comprendiéndose a uno mismo y a los demás).

En la infancia el desarrollo de emociones es una tarea continua y gradual (comenzando por interiorizar sentimientos más simples hasta llegar a otros sentimientos más complejos) que poco a poco debemos solventar según el grado madurativo de cada persona.

El colegio tradicionalmente se ha encargado de otorgar conocimientos a sus pupilos. Poco a poco, la metodología ha ido evolucionando y, ahora las escuelas deberían facilitar los recursos necesarios para que cada alumno sea el protagonista de su propio aprendizaje, aplicando una enseñanza-aprendizaje significativa y activa adaptándose a cada persona. De este modo, no solo se aprende contenidos en el centro escolar sino, que se parte de la base del alumno para construir y forjar una educación integral. La educación integral se refiere a una forma completa de educar y enseñar a los pequeños con conocimientos, valores, saber estar, etc. para ser personas libres y sociales capaces de enfrentarse a su futuro desarrollando todas las posibilidades de cada uno.

Llegados a este punto de reconocimiento de la importancia de la IE en la formación del niño, cabe destacar, más aún, la importancia en el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales (a partir de aquí nombrados como alumnos con n.e.e).

Cuando hablamos de alumnos con n.e.e, en la mayoría de casos, nos encontramos con alumnos que presentan dificultades para reconocer sus sentimientos, autocontrolarse, pedir ayuda cuando lo necesita, comunicar alguna necesidad o simplemente expresarse de manera correcta. La IE, como veremos en los siguientes apartados, se aprende y va evolucionando según lo interiorizado y las experiencias que vivimos de ella.

Por esto es fundamental que los alumnos con n.e.e trabajen la IE para poder llegar a desarrollar hábitos de expresión y comprensión de las emociones y sentimientos adoptando unas habilidades interpersonales básicas para su autocontrol primero, y después para tener un equilibrio social que le permita regular sus impulsos y emociones para poder interactuar de forma satisfactoria y positiva con su entorno, siendo capaces de autocontrolarse, reconocer sentimientos

propios y ajenos, pedir ayuda cuando sea necesario, comunicar alguna necesidad o simplemente expresarse.

Vivimos en una sociedad de constantes cambios y muy rápidos. Por ello, la educación pretende preparar a los alumnos para incorporarse al mundo de los adultos. Es necesario enseñar acorde al contexto de nuestra sociedad actual. Parece que la escuela está avanzando a diferente ritmo, por detrás de la sociedad. Por eso es necesario prepara a nuestros alumnos (ordinarios y con n.e.e) en capacidades y habilidades tales como el autocontrol, respeto a la diversidad, valores, creatividad, empatía, etc. y, para eso, la IE juega un papel importante.

Se parte del convencimiento firme de la importancia de la IE para poder desarrollar un adecuado conocimiento de uno mismo (autoconcepto) sabiendo las limitaciones y puntos fuertes de cada uno para sacarle el máximo rendimiento, potenciando las habilidades sociales para propiciar y facilitar las relaciones sociales. El procedimiento que se llevará a cabo será a partir del trabajo de actividades en que el alumno se encuentre con situaciones que le haga reflexionar y/o aprender nuevos recursos, estrategias y habilidades para poder enfrentarse a ellas.

## **1.2. OBJETIVOS**

### **1.2.1. Objetivo General**

Realizar una aproximación teórico-práctica al desarrollo de la Inteligencia Emocional en una alumna con un Trastorno del Desarrollo Intelectual leve de 5º de Primaria.

### **1.2.2. Objetivos Específicos**

- Revisar el marco legal vigente sobre la Inteligencia Emocional y las necesidades educativas especiales.
- Profundizar en el constructo de Inteligencia Emocional y Educación Emocional.
- Definir el término Trastorno del Desarrollo Intelectual.
- Examinar la relación entre Inteligencia Emocional y Trastorno del Desarrollo Intelectual.
- Diseñar una intervención para trabajar la Inteligencia Emocional con una alumna con un Trastorno del Desarrollo Intelectual leve en 5º de Primaria.

## **1.3. METODOLOGÍA**

En coherencia con el objetivo general expuesto en el propio trabajo, realizar una aproximación teórico-práctica al desarrollo de la IE en una alumna con un Trastorno del Desarrollo Intelectual leve que cursa 5º de Primaria, nos apoyamos en la revisión bibliográfica y conceptual sobre el Trastorno del Desarrollo Intelectual, la Inteligencia Emocional, y la importancia de desarrollar la Inteligencia Emocional en el ámbito escolar, buscando una formación integral de los alumnos.

Esta revisión se ha llevado a cabo mediante la búsqueda de diferentes tópicos como: Inteligencia Emocional, autoconcepto, autoestima, Trastorno del Desarrollo Intelectual y n.e.e. Así, se ha acudido a bases de datos eminentemente digitalizadas como el repositorio UNIR o TESEO y en la base de datos proporcionada por Dialnet. En ellas, se ha introducido, como campos de búsqueda, términos relacionados con: la Inteligencia Emocional, emociones-sentimientos, autoconcepto-autoestima, n.e.e, retraso mental y Trastorno del Desarrollo Intelectual en alumnos de primaria. También se han utilizado libros físicos para diferentes referencias para la realización de la propuesta de intervención. Además de los tópicos mencionados, también se ha buscado en las bases de datos digitalizados los apellidos de los autores más relevantes para el trabajo, tales como: Gardner, Salovey y Mayer, Goleman, Bar-On, entre otros. La prioridad que hemos establecido ha sido la búsqueda de artículos y trabajos que posean por título los tópicos anteriormente señalados.

En unión con mi experiencia personal, la información obtenida con las fuentes descritas, ha sido comparada y contrastada con aquella desarrollada a través de nuestra formación profesional. De esta manera, extraemos la información que consideramos más relevante y ajustada de cara a completar nuestro marco teórico.

Tras la revisión documental efectuada en el marco legal y teórico nos permite continuar planteando una propuesta de intervención. La propuesta consiste en la realización de una propuesta de intervención para potenciar la IE en un aula de Primaria con alumnos incluidos con necesidades educativas especiales. Esta propuesta, en concreto, se centra en un aula de quinto de primaria, la cual la componen 24 alumnos una de las cuales es una alumna escolarizada en la USEE (Unidad de Soporte a la Educación Especial) integrada des de hace 6 cursos. La finalidad de dicha propuesta es mejorar el autoconcepto y la autoestima, la convivencia y las relaciones, desarrollando la IE tanto en el entorno escolar como en el social, manejando y siendo conscientes de sus propias emociones. Se trabajará durante un trimestre del curso pudiéndose tomar como referencia por parte del profesorado y/o alumnos para posibles intervenciones dentro y/o fuera del aula.

Para su adecuada conceptualización se incluyen apartados como: justificación, objetivos, contextualización, metodología, cronograma, actividades y evaluación.

## **2. MARCO LEGAL**

Todos los seres humanos han de tener derecho a la educación, como lo recoge la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) del 10 de diciembre de 1948, en su Artículo 26.

El centro escolar puede y debe ser el lugar perfecto para aprender a conocerse y a conocer el mundo que nos rodea.

Nuestro sistema educativo ha de proporcionar una educación de calidad a todas las personas, sin ninguna distinción, hasta los dieciséis años de edad.

Esta educación de calidad hace referencia a que cada alumno pueda alcanzar el máximo desarrollo en todas sus capacidades (individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales). Todo esto se les ha de ofrecer dentro de una igualdad de oportunidades, haciendo

una educación adaptada a cada alumno. Como ya se indicaba en la LOE (2006) la finalidad de la educación es promover el desarrollo de sus alumnos en sus diferentes vertientes afectiva-cognitiva y social. Esto, por desgracia, no siempre ha sido así. En la actualidad, nos encontramos en un periodo de cambio legislativo en el que ahora mismo conviven dos leyes legislativas: la LOE y la LOMCE. Según el calendario de implantación de la LOMCE (2013) se hará para los cursos primero, tercero y quinto en el curso escolar 2014-2015 y para segundo, cuarto y sexto en el curso escolar 2015-2016. La alumna con un Trastorno del Desarrollo Intelectual leve cursa quinto de Primaria, por eso, la propuesta e intervención se regirá por la normativa de la LOMCE.

La finalidad de la LOMCE según su artículo 6 es facilitar a los alumnos los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura [...], la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos (LOMCE, 2013).

A continuación expondremos las aportaciones de la IE dentro de las leyes de educación en el territorio español especificando en la comunidad de Catalunya y, seguidamente se centrará en las necesidades educativas especiales.

## **2.1. APORTACIONES LEGISLATIVAS REFERENTES A LA INTELIGENCIA EMOCIONAL**

### **Aportaciones de la LOE**

En la LOE (LOE, 2006) se dice en el preámbulo que se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades (LOE, 2006). En el Art. 71 se dice que las administraciones educativas dispondrán de los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional (LOE, 2006).

En la LOE se establece que en uno de los cursos del tercer ciclo de la etapa se añade la educación para la ciudadanía y los derechos humanos (LOE, 2006). También en el artículo 19. Principios pedagógicos, apartado 2, se dice que sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas (LOE, 2006). En la LOMCE este artículo queda suprimido.

### **Aportaciones LOMCE**

Según el Artículo 18 de la LOMCE (LOMCE, 2013) apartado 3 sección c) la asignatura de Educación en Valores Sociales y Cívicos queda a disposición de la oferta educativa de cada Administración educativa pudiendo escoger entre al menos una de estas asignaturas: Educación Física, segunda Lengua Extranjera, Religión y/o Valores Sociales y Cívicos.

En el artículo 18 apartado 1 (LOMCE, 2013) dice que sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las asignaturas de cada etapa [...] la educación cívica [...] se trabajará en todas las asignaturas de una forma transversal y aquí es donde la inteligencia emocional podría ser abordada.

En el Artículo 20 apartado 3 y en el Artículo 21, apartado 1, se recoge el sistema de evaluación individual al finalizar el tercer y sexto curso.

#### Aportaciones de la LEC

Según su Artículo 3 de la Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación de Cataluña (LEC), los alumnos tienen derecho a una educación integral orientada al pleno desarrollo de la personalidad, con respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y las libertades fundamentales (LEC, 2009).

Anteriormente, en el apartado 2, también se refiere a la educación integral de las capacidades intelectuales, éticas, físicas, emocionales y sociales de los alumnos que les permitan el pleno desarrollo de la personalidad, especificando la vinculación entre pensamiento, emoción y acción para que conduzca a los alumnos a la madurez y la satisfacción personal (LEC, 2009).

En la LEC se pone énfasis en la buena convivencia, practicando la resolución de conflictos y la mediación.

## **2.2. APORTACIÓN LEGISLATIVA REFERENTE A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

Centrándonos en las necesidades educativas especiales, no es hasta la LOGSE (1990) cuando se contempló la posibilidad de que los alumnos con n.e.e (introducción de éste término) pudieran alcanzar, dentro del mismo sistema unos objetivos generales. En el capítulo V, de la educación especial, el Artículo 36 y 37 dedicado a los alumnos con n.e.e hace referencia a que se regirán por principios de normalización y de integración. En el Artículo 37 apartado 3 dice que la escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevarán a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario (LOGSE, 1990).

A partir de la LOGSE las diferentes leyes han tratado de ir dando, poco a poco, respuesta a las diferentes necesidades de las personas con n.e.e flexibilizando el currículum y los métodos de enseñanza-aprendizaje.

En la LOE, su Título II dedicado a la Equidad en la educación, el capítulo II, alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, en su sección primera dedicado a los alumnos con n.e.e en su Artículo 73 se dice que se entiende por alumnado que presenta n.e.e, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de todo ella, determinados apoyos y atención educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos de conducta (LOE, 2006). Todo ello se regirá por los principios de normalización e inclusión. También se dedica la sección segunda al alumnado

con altas capacidades intelectuales y la sección tercera a alumnos con integración tardía en el sistema educativo español.

Actualmente, la LOMCE en el Artículo 71, apartado 2 se refiere a los alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar n.e.e, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar (LOMCE, 2013).

### **3. MARCO TEÓRICO**

#### **3.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL**

##### **3.1.1. Constructo de la Inteligencia Emocional**

El término Inteligencia es un concepto plural y complejo ya que dependiendo de los factores y/o aspectos que se quieran analizar harán hincapié en una u otras dimensiones. Éste procede del Latín *Intelligere* que significa comprender, entender. A su vez, está derivado de *legere* que significa coger, escoger.

El Cociente Intelectual (a partir de ahora nombrado CI) es una puntuación como resultado de un test estandarizado diseñado para valorar la inteligencia en las personas. El primer psicólogo que lo utilizó fue William Stern en el año 1912 para poder comparar diferentes resultados entre niños. Dividía la edad mental por la edad cronológica y lo multiplicaba por cien. El resultado era el CI (Martínez-Otero, 2007). Las puntuaciones de este test estandarizado utilizado por Stern, se utilizan en diferentes contextos como por ejemplo para predecir el rendimiento escolar o como indicador de necesidades educativas especiales.

En los últimos años, distintos autores se han replanteado el concepto de Inteligencia, pues personas con un elevado CI no eran socialmente buenas y, en cambio, personas con un CI bajo eran capaces de desarrollar una competencia social buena brindándoles oportunidades para desenvolverse socialmente y ascender en su vida personal y/o profesional. El concepto de IE quizás nació de la necesidad humana de responder al interrogante de por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a diferentes situaciones de la vida cotidiana. Es curioso como una persona con un CI más elevado que la media puede ser pésima a la hora de establecer relaciones con su entorno provocando un fracaso social. En cambio, una persona con un CI menor pero que posea unas habilidades sociales positivas podrá tener éxito en su vida en general (Goleman, 1998).

Dada la complejidad y la pluralidad del constructo de la inteligencia en una sola definición veremos las aportaciones de algunos autores y sus diferentes teorías.

Autores como Anchondo (2011) recoge diferentes autores como Stern (1871- 1938) (implantación del CI), Thurston (1887-1955) (rechaza la Teoría de la Inteligencia General, implanta siete habilidades esenciales), Guilford (1897-1987) (diferenciando entre pensamiento convergente y pensamiento divergente), Clattell (1905-1998) (diferenciando entre inteligencia fluida y cristalizada), entre otros, hacen referencia a factores relacionados con las predicción del éxito

académico, sin tener en cuenta ningún aspecto afectivo-emocional. Estos autores han otorgado una perspectiva plurifactorial del constructo de la inteligencia.

Otros autores como Sternberg y Gardner han ofrecido una perspectiva más amplia de la inteligencia: Sternberg (1985, citado en Anchondo, 2011) introdujo la Teoría Triárquica de la Inteligencia diferenciando entre la Inteligencia analítica, la creativa y la práctica. En esta Teoría se dedujo que la inteligencia no es estática y que se puede aprender.

Gardner (1993) con sus Inteligencias Múltiples (a partir de ahora nombradas como IM), hace referencia a que la competencia cognitiva del hombre queda basada en habilidades, talentos o capacidades mentales. La inteligencia como hemos visto en apartados anteriores se ha tendido a relacionar con el CI, sin embargo Gardner nos dio la oportunidad de comprender la inteligencia de forma diferente, no como algo unitario que agrupa diferentes capacidades específicas con distinto nivel de generalidad, sino como un conjunto de inteligencias múltiples, distintas y semi-independientes. Gardner (1995), en su teoría de las inteligencias múltiples, distingue siete inteligencias: la musical, la cinético-corporal, la lógico-matemática, la lingüística, la espacial, interpersonal y la intrapersonal. Posteriormente, Gardner (2001) añade dos tipos más de inteligencia: la inteligencia existencial y la inteligencia naturalista.

Según esta clasificación nos encontramos con nueve diferentes tipos de inteligencia. Nos centraremos en dos en concreto: la Inteligencia interpersonal y la Inteligencia intrapersonal. La inteligencia interpersonal se refiere a la capacidad de percibir y establecer distinciones entre los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas. Mientras que la Inteligencia intrapersonal se refiere al conocimiento de sí mismo y de las habilidades para adaptar las propias maneras de actuar a partir de dicho conocimiento (Gardner, 2001).

Quizá Gardner, junto con otros autores, fue el precursor de aspectos relacionados con la IE. Salovey y Mayer (1990,) se iniciaron en el estudio del importante papel de las emociones y el aprendizaje. Estos autores propusieron una Teoría de la IE en la literatura académica, con el objetivo de intentar integrar la literatura emocional en los diferentes currículos escolares, pero no fue hasta 1995 que el término cogió gran auge gracias a la publicación de *Inteligencia Emocional* por parte de Daniel Goleman que despertó gran interés abriendo muchas vías de investigación, especialmente la relación entre aprendizaje e IE.

Algunas de las definiciones dadas por los autores más relevantes en el constructo de la Inteligencia Emocional son los siguientes:

Según Mayer y Salovey la IE es:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones proviniendo de un crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997, p. 4).

Según Goleman:

El grado de inteligencia emocional no está determinado genéticamente y tampoco se desarrolla exclusivamente en nuestra infancia. A diferencia de lo que ocurre con el CI, que apenas varía después de cumplir los diez años, la inteligencia emocional constituye un proceso de aprendizaje mucho más lento que prosigue durante toda la vida y que nos permite ir aprendiendo de nuestras

experiencias. De hecho, los estudios que han tratado de rastrear el proceso evolutivo de la inteligencia emocional a lo largo de los años parecen señalar que las personas desarrollan progresivamente mejor este tipo de aptitudes en la medida en que se vuelven más capaces de manejar sus propias emociones e impulsos, de motivarse a sí mismos y de perfeccionar su empatía y sus habilidades sociales (Goleman, 1998 p.12).

En 1997, Rojas diferenció entre inteligencia y afectividad. La inteligencia la definió como una capacidad para aprender con la experiencia y la afectividad como la capacidad de desarrollar un comportamiento adecuado a la realidad (Rojas, 1997 citado en Belmonte, 2013). Otros autores se han encargado de definir en constructo de IE, por ejemplo Bar-On (1997).

### **3.1.2. Educación Emocional**

Dentro de la evolución del constructo de inteligencia, también ha habido una evolución dentro del mundo de la educación. Como hemos podido comprobar anteriormente el éxito escolar venía reflejado en relación al CI, ahora esto ya no es así, la educación integral de la persona busca el desarrollo máximo de cada una de nuestras capacidades en todas sus vertientes. La educación emocional, como la define Rafael Bisquerra, es el proceso educativo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo. Los dos elementos son esenciales para el desarrollo integral de la persona. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones, con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que plantea lo cotidiano. “El objetivo general es la mejora del bienestar personal y social” (Bisquerra, 2000).

La educación emocional, por lo tanto, debería estar presente a lo largo de todo el camino educativo. En el recorrido de nuestras vidas no es difícil vivir conflictos que puedan afectar a nuestro estado emocional influyendo en nuestras relaciones con los demás. Muchas veces no tenemos las habilidades adecuadas para afrontarnos a dichas situaciones, lo cual es normal si antes no hemos pasado por ello y nadie nos guía para afrontarlas de forma adecuada. Así pues la educación emocional es como un sistema de prevención ante respuestas negativas o nocivas a una determinada situación (Bisquerra, 2000). Como dice este mismo autor, se sabe que tenemos pensamientos autodestructivos y comportamientos inapropiados como consecuencia de perturbaciones emocionales (Bisquerra, 2000), lo que quiere decir que a menor control emocional mayor riesgo de adoptar comportamientos y/pensamientos nocivos para la formación de la personalidad y el desarrollo de las habilidades sociales, obstaculizando las relaciones sociales con los demás. La educación emocional ayuda a desarrollar habilidades para controlar las propias emociones, adquiriendo un mayor conocimiento de las emociones (propias y de los demás), ayuda a desarrollar habilidades para generar emociones positivas y previene los efectos perjudiciales de las emociones negativas adoptando una actitud más positiva ante la vida, adquiriendo la habilidad de generar emociones positivas. La educación emocional desarrolla la competencia emocional de la persona, ayuda a automotivarse y, así, fluir de forma natural (Bisquerra, 2000).

Ya hemos visto que la IE se va aprendiendo y reajustando según las experiencias vividas. Conforme se vayan adoptando diferentes estrategias se podrán asumir otras más complejas (como

por ejemplo desarrollar la resistencia a la frustración) para, al final, tener una competencia emocional rica, teniendo como resultados unos efectos tales como una disminución de respuestas primarias e impulsivas (como puede ser la agresión y la violencia), un aumento de las relaciones interpersonales satisfactorias, una mejora de la adaptación social, académica y familiar, menor ansiedad y estrés, una mejora de la autoestima, etc.

Para poder desarrollar estas habilidades, la educación emocional, se centra en unos contenidos que giran en torno al conocimiento de las propias emociones, al manejo y el control emocional, el conocimiento de las emociones de los demás, la utilización de las emociones como factor para automotivarse; la potenciación de las emociones positivas y la prevención de los efectos perjudiciales de las emociones negativas, la aplicación de estos conocimientos en las relaciones interpersonales en la vida cotidiana, etc. (Bisquerra, 2000).

### **3.1.3. Modelos de la Inteligencia Emocional.**

Actualmente sigue abierto el debate científico para estudiar e investigar aspectos relacionados con la IE. Hay una variedad de concepciones de diferentes autores. Petrides y Furham (2000, citado en Anchondo, 2011) y Pérez, Petrides y Furham (2005 citado en Anchondo, 2011) han analizado diferentes aportaciones y las agruparon en dos Modelos de la IE que se diferencian y debaten sobre la conceptualización y medición del constructo de la IE son:

- Modelo de Habilidad.
- Modelo Mixto.

El modelo de Habilidad tiene en cuenta el procesamiento de la información emocional y las capacidades relacionadas con su procesamiento. Está enfocado en las habilidades emocionales básicas (Mayer y Salovey, 1997). Es decir, este modelo se centra en las habilidades mentales que nos permiten utilizar la información recogida por las emociones y así facilitar el procesamiento cognitivo que hacemos (ver tabla 1).

El Modelo Mixto podemos encontrar autores como Bar-On (2000) y Goleman (1995) (ver tabla 1). Este modelo opta por la combinación de la dimensión de la personalidad (como por ejemplo la asertividad, el optimismo, etc.) y las habilidades sociales. Mezclan las habilidades mentales con rasgos estables del comportamiento y de la personalidad.

A continuación exponemos un cuadro resumen de los principales rasgos característicos de los diferentes tipos de modelos de la IE.

Tabla 1. Modelos de la inteligencia emocional.

Modelo de Habilidad		Modelo Mixto
Mayer y Salovey (1997)	Bar-On (1997)	Goleman (1995)
"IE es un conjunto de habilidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender nuestras emociones. (Mayer y Salovey, 1997, p.10)	"IE es un conjunto de capacidades no-cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales" (Bar-On, 1997, p.14)	"IE es la capacidad de discernir y responder adecuadamente a los estados de ánimo, motivaciones y deseos de las otras personas. (Goleman, 1995). Hace distinción entre la competencia personal y la social.
Habilidades integrantes:	Habilidades integrantes:	Habilidades integrantes:
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Percepción evaluación y expresión de las emociones:</b> Permite percibir las propias emociones.</li> <li><b>Asimilación de las emociones en nuestro pensamiento:</b> Permite comunicar, generar, usar y sentir las emociones como sentimientos y/o utilizarlos en otros procesos cognitivos.</li> <li><b>Comprensión y análisis de las emociones:</b> Permite comprender la información emocional.</li> <li><b>Regulación reflexiva de las emociones:</b> Permite estar abierto a los sentimientos, variar los propios y el de los demás. Promueve la comprensión y crecimiento personal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Habilidades intrapersonales:</b> Permite Autoconciencia emocional, asertividad, autoestima e independencia.</li> <li><b>Habilidades interpersonales:</b> Permite la empatía, las relaciones interpersonales y las responsabilidades Sociales.</li> <li><b>Adaptabilidad:</b> Permite la solución de problemas, la comprobación de la realidad y la flexibilidad.</li> <li><b>Manejo del estrés:</b> Permite la tolerancia al estrés y el control de impulsos.</li> <li><b>Estado anímico general:</b> Permite la felicidad y el optimismo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Conocimiento de las propias emociones:</b> Permite reconocer los sentimientos.</li> <li><b>Manejo emocional:</b> Permite el autocontrol.</li> <li><b>Auto-motivación:</b> Permite la consecución de logros.</li> <li><b>Reconocimiento de las emociones en otros:</b> Permite la empatía.</li> <li><b>Manejo de las relaciones interpersonales:</b> Permite relacionarse eficazmente con los demás.</li> </ul>
Objetivo: El proceso de información emocional a través de la manipulación cognitiva.	Objetivo: Identificar el grado en el que se presentan los componentes emocionales y sociales en la conducta.	Objetivo: Busca la relación con el desempeño laboral del individuo en la organización.

Fuente: Elaboración propia

### 3.1.4. Beneficios/ventajas de la Inteligencia Emocional

Llegados a este punto, nos centraremos en la importancia y los beneficios de la IE. Como refleja Goleman, la conexión con nuestros sentimientos nos proporciona una información esencial que puede resultar vital para navegar adecuadamente a través de la vida (Goleman, 1998).

Algunos de estos beneficios son:

- Incremento de la autoconciencia: la IE nos enseña a conocer e interpretar nuestros sentimientos y emociones, por tanto, nos ayuda a conocernos más a nosotros mismos, quienes somos, qué sentimos, cómo actuamos en diferentes situaciones y contextos. Solo así, si conocemos la naturaleza de nuestras emociones, sentimientos y actos podremos actuar de un modo u otro reconduciendo las conductas no deseadas.
- Favorece el equilibrio emocional: cuando somos conscientes de nuestras emociones es más fácil controlarlas. Cuando tenemos las emociones controladas estamos en un estado alejado del caos y de tensión. Esto sucede si somos inteligentes emocionalmente.
- Fomenta las relaciones armoniosas: si sabemos utilizar las emociones de forma adecuada a nuestros objetivos y motivaciones tendremos unas relaciones favorecidas.
- Aumenta la motivación y el entusiasmo: nuestra motivación y entusiasmo se fortalecerá para poder lograr nuestras metas o simplemente para disfrutar de las situaciones de nuestra vida.
- Mejora la empatía: contra más entendemos a los demás, más nos pondremos en su lugar y más nos solarizaremos con esa persona. Esto provocará un *feedback* positivo, mejorando las relaciones sociales.
- Aumenta el bienestar psicológico: esto es el resultado de poseer una vida emocionalmente equilibrada, sentirnos bien con nosotros mismos, tener relaciones sociales positivas, etc.
- Otorga defensas para la reacción positiva a la tensión y el estrés: muy útil cuando surge algún contratiempo o problema en nuestras vidas.
- Evita situaciones negativas como el *bullying*: al actuar en base a los sentimientos se evitarán situaciones de malestar intencionado.

Podríamos clasificar los beneficios de la IE en cuatro áreas fundamentales (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008) -ver tabla 2-:

*Tabla 2. Áreas fundamentales de los beneficios de la IE*

IE y relaciones interpersonales	Una alta IE ayuda a comunicar adecuadamente nuestro estado psicológico. Algunos estudios realizados han encontrado datos empíricos que apoyan la relación entre IE y unas adecuadas relaciones interpersonales (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey, 2006; Salovey, 2005).
IE y bienestar psicológico	Un alto nivel de IE ayuda a tener más estrategias para la resolución de problemas. Estudios realizados en Estados Unidos muestran a alumnos con una IE elevada tienen un menor número de síntomas asociados a la ansiedad social y/o a la depresión (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002).
IE y el rendimiento académico	La IE podría actuar como un modelador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003).
IE y la adaptación de conductas disruptivas	La IE ayuda a evitar consumos abusivos de substancias. Las personas con un bajo nivel de IE tienden a tener mayores niveles de impulsividad y menos habilidades interpersonales. Todo ello provoca comportamientos antisociales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

Fuente: Adaptado de Fernández-Berrocal y Ruíz-Aranda, 2008

Y es que “las emociones son literalmente hablando, lo que nos impulsa a alcanzar nuestros objetivos, aquello que moviliza nuestra energía, y nuestros motivos, a su vez, impulsan nuestras percepciones y modelan nuestras acciones” (Goleman, 1998).

### **3.1.5. Autoconcepto y autoestima**

Tal y como indicamos en el apartado 3.1.1. “Constructo de la Inteligencia Emocional” de éste mismo trabajo, nace una necesidad humana de responder al interrogante de por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a diferentes situaciones sin ser la inteligencia un factor predictivo de esta adaptación. Para dar respuesta, nos centraremos en la IE.

Nos centraremos en dos aspectos de la IE tales como son el autoconcepto y autoestima dada su vital importancia para la construcción de la personalidad en niños de entre seis y doce años.

Los términos de autoconcepto y autoestima, también han sido producto de factores muy diversos llegando a ser gran polémica para su definición, y es que la relación entre ellos es más clara que su delimitación.

Por ello pasaremos a profundizar por separado en cada uno de los conceptos mencionados.

El **autoconcepto** es el conjunto de características personales como son la personalidad, o la forma de ver la vida. Es lo que podríamos decir como lo que soy YO.

Tiene un valor descriptivo de nuestras ideas, opiniones, hipótesis... que tenemos sobre nosotros mismos.

Según Burns (1990), el autoconcepto sería, en términos actitudinales, el componente cognitivo, es decir, el conjunto de percepciones ideas u opiniones que el individuo tiene de sí mismo; independientemente de que sean falsas o verdaderas, objetivas o subjetivas, y estas les permitan describirse a sí mismo.

Branden (2010) afirma que una percepción adecuada del sujeto sobre sí mismo es la clave del éxito o el fracaso.

El constructo del autoconcepto fue enmarcado bajo una perspectiva unidimensional centrándose en aspectos más globales. Uno de los cuestionarios más utilizados en el que se reconoce el autoconcepto como una dimensión única es la Escala de Rosenberg (1965). No es hasta mediados de los años setenta, cuando se produce un cambio, pasando de la dimensión unidireccional a una dimensión jerárquica y pluridimensional considerándolo como una estructura compuesta por varias dimensiones dispuestas jerárquicamente. Siguiendo esta línea y según el modelo jerárquico-multidimensional (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976 citado en Martínez-Otero, 2007) el autoconcepto queda distribuido de la siguiente forma: el autoconcepto general lo conforma el autoconcepto académico y el no-académico. El académico, a su vez está configurado por otros autoconceptos como por ejemplo el verbal o el matemático (Marsh y Shavelson, 1985 citado en Martínez-Otero, 2007). El autoconcepto no-académico depende del autoconcepto social, el emocional y el físico.

Algunas de las características del autoconcepto son (Shavelson et al., 1976 citado en Martínez-Otero, 2007):

- Realidad compleja, multifacética y multidimensional: esta naturaleza multidimensional hace que se pueda conseguir un autoconcepto general satisfactorio por diferentes caminos, es decir, complementando y/o compensando en aquellas dimensiones en las que no se tiene una elevada competencia
- Organizado de forma jerárquica: con diferentes ámbitos y dimensiones de diferente importancia, partiendo del autoconcepto general, como hemos visto anteriormente, y descendiendo en otras dimensiones.
- El autoconcepto general es estable y consistente, pero a medida que vamos bajando en la jerarquía, antes comentada, las situaciones son más específicas y por tanto ya no son tan estables.
- Cuando la persona se desarrolla también se desarrolla el número de dimensiones en los que la persona se evalúa.
- El autoconcepto incluye tantos los aspectos descriptivos como los evaluativos.

Años más tarde Marsh y Shavelson (1985 citado en Martínez-Otero, 2007) aportaron que el autoconcepto académico y el no-académico se interrelacionaban con la relación con los padres.

Otro autor que encaja en la dimensión pluridimensional es García y Musitu (2001 citado en Sosa, 2014) en el que describe estas dimensiones del autoconcepto:

Dimensión emocional: compuesta por las percepciones del propio estado emocional y de sus respuestas que conllevan un compromiso y/o una implicación personal (Esteve, 2005 citado en Sosa, 2014).

Dimensión física: son las percepciones de las propias habilidades y apariencia física. Esteve (2005 citado en Sosa, 2014) lo define como una “representación mental que se elabora al integrar la experiencia corporal y los sentimientos y emociones que ésta produce” (p. 55). Encontramos una subdivisión; la apariencia física y la habilidad física.

Dimensión académica: hace referencia a como uno se percibe a sí mismo en la actuación escolar.

Dimensión familiar: es la manera en la que uno se percibe como parte de una familia (Ramos-Paúl y Torres, 2007).

El siguiente término a profundizar es la autoestima:

La **autoestima**, a diferencia del autoconcepto tiene un valor valorativo, es todo lo que pensamos y sentimos sobre todas las características que tenemos.

La autoestima son las actitudes que la persona tiene hacia sí mismo. En la autoestima hacemos un juicio sobre nuestra propia persona. Recreamos una imagen que creemos proyectar.

Según Burns (1990), sería en términos actitudinales, el componente emocional y evaluativo. Son aquellos sentimientos favorables o desfavorables que sentimos según sea la valoración sobre nuestras características personales.

La percepción de nuestra propia autoestima dependerá de la valoración que tengamos de nuestro “yo ideal” y nuestro “yo real”. Por este motivo es importante saber diferenciar entre lo real y lo imposible y aprender a modificar las características o pequeños detalles que no nos gustan sobre nosotros mismos. Rosenberg (1965,) realizó un cuestionario con 10 ítems para explorar la autoestima personal.

Algunos de los rasgos que podemos encontrar en personas con una alta autoestima son: satisfacción por los logros conseguidos, actuará con independencia y asumirá responsabilidades aceptando sus frustraciones afrontando nuevos retos.

En cambio, una persona con baja autoestima evitara situaciones que le puedan provocar estrés o ansiedad, despreciará sus dotes naturales sin tener una idea o percepción clara de sus posibilidades reales, se sentirá menospreciado por los demás, estará a la defensiva echando la culpa a los demás, se dejará influenciar con facilidad, se sentirá impotente mostrando rigidez y estrechez en sus emociones.

Algunos autores como Shalvelson, Hubner y Stanton (1976 citados en Sosa, 2014) optan por la no diferenciación entre autoconcepto y autoestima. Y es que personalidad, autoconcepto y autoestima van íntimamente ligados. En cambio, autores como Watkins y Dhawan (1989 citados en Sosa, 2014), entre otros, mantienen una clara diferenciación entre ellos.

Este trabajo seguirá esta última línea. A partir de 1980 esta idea de diferenciación tomó auge, y fue apoyada por autores como García-Torres (1983), Rosenberg (1985) y Rodríguez (2010).

Los aspectos cognitivos (pensamientos) hacen referencia al autoconcepto. Los aspectos afectivos (sentimientos) hacen referencia a la autoestima. Asociados a ellos aparece el término autoeficacia, referida a los aspectos conativos (comportamientos). Es decir, la autoeficacia es la creencia en nuestras propias capacidades para hacer cualquier cosa (Bandura, 1982 citado en Sosa, 2014). La autoeficacia, por tanto, juega un papel central. A mayor autoeficacia, mayor creencia tendremos de nuestras propias capacidades. En cambio, a menor autoeficacia no creeremos que podamos hacer la tarea. Tras una aclaración rápida de los conceptos, procedemos a especificar algunas de sus características con el fin aclaratorio (ver tabla 3).

*Tabla 3. Autoconcepto/Autoestima/Autoeficacia*

Autoconcepto	Autoestima
Aspectos cognitivos	Variables afectivas y/o evolutivas de uno mismo
Conjunto de percepciones que tiene el sujeto sobre sí mismo (Harter, 1990 citado en Sosa, 2014).	Valoración que tiene uno de sí mismo y se establece a través del propio grado de aceptación (Ramos-Paúl y Torres, 2007)
Autoeficacia	
Aspectos conativos. Juega un papel central. (Bandura, 1997 citado en Sosa, 2014).	
Evaluación de las propias habilidades más la información de se recibe de los demás acerca de su propia competencia (Véliz, 2010).	

Fuente: Elaboración propia

### 3.1.5.1. Formación del autoconcepto

Tanto el autoconcepto como la autoestima son un conjunto de percepciones que se consiguen de las diferentes experiencias que tenemos en los diferentes ámbitos y/o contextos. Tienden a ser consistentes en el tiempo, es decir, tienden a ser estables, pero esto no quiere decir que no sean modificables, porque ambas pueden ser modificadas (Sosa, 2014).

El autoconcepto se forma a partir de numerosas variables, una gran parte es influenciado por nuestras relaciones e interacciones con las personas de nuestro entorno, a partir de experiencias y vivencias (Sánchez-Romero, 2010). A medida que vamos creciendo, estas percepciones se vuelven más organizadas y específicas. Por tanto, el autoconcepto puede ser variable en el tiempo. Cuando se recibe información se organizará y se añadirá a la información ya

existente, se examinará para comprobar si esta nueva información es igual o diferente a la que ya se tenía. Se investigará la información para ver si se corresponde con ella o, por el contrario, se contradice con el autoconcepto que se ha formado hasta ahora. Una vez llegado hasta este punto pueden pasar diferentes situaciones (Sánchez-Romero, 2010):

- Se podrá evitar la nueva información si se cree que va a poner en peligro el autoconcepto (p.e. evitando experiencias en las que las percepciones recibidas son contradictorias al autoconcepto).
- Se podrá reflexionar sobre la nueva información e incluso se llevará a la transformación de unas nuevas identidades.
- Se podrá utilizar, la nueva información, como fuerza motivadora, buscando nuevas experiencias.
- Por último se juzgará la información para determinar el autoconcepto.

Si se recibe una información positiva será integrada y se reforzará el pensamiento del autoconcepto. En cambio, si la información es negativa la estructura que se tenía hasta la hora sobre el autoconcepto tendrá que ser evaluada e integrada en la estructura ya existente o rechazada.

Estos procesos permiten establecer una estabilidad o realizar un cambio en el autoconcepto, pero no siempre es posible hacer estos procesamientos, ya que, si el niño no alcanza la madurez deseada en las diferentes etapas del desarrollo no podrá hacer los procesamientos descritos anteriormente.

A continuación se expondrá unas pinceladas generales de la formación del autoconcepto diferenciada en tres etapas principales según Haussler y Milicic (1994 citado en Cazalla-Luna y Molero, 2013). Véase tabla 4.

*Tabla 4. Etapas de la formación del autoconcepto*

Etapa existencial o del sí mismo primitivo	Nacimiento – 2 años	El niño se va desarrollando hasta percibirse a sí mismo como una realidad diferente de los demás.
Etapa del sí mismo exterior	2 años – 12 años	El niño está más abierto a la información. Importancia del éxito-fracaso y la relación que establece con los adultos cercanos. Recibe información de lo que los otros perciben y le comunican.
Etapa del sí mismo interior	A partir de 12 años	El adolescente busca describirse cada vez siendo menos global diferenciándose de los demás.

Fuente: Adaptado de Cazalla-Luna y Molero (2013)

En la primera Etapa, vista en la Tabla 4, el niño se configura su imagen corporal, empezando a encontrar diferencias entre sí y los objetos y personas del entorno. Los padres son los

que les da la información sobre sí mismos. El apego y la familia tienen un papel importante ya que los niños en esta etapa de su vida están muy sensibles a la aceptación del adulto referente y a la consecución de sus necesidades básicas.

En la segunda Etapa, nos encontramos con tres momentos. El primero va dirigido a los niños de dos a cinco años. Hay una progresiva afirmación del yo y poco a poco se empiezan a diferenciar de los demás. Aquí se sientan las bases del autoconcepto. Las reacciones de los adultos próximos delante de los niños son muy importantes en este momento. Hay conductas de imitación aumentando la relación con los iguales, así mismos se describen comparándose y utilizando características muy concretas. En el siguiente momento de seis a ocho años el entorno escolar coge gran importancia, ya que pasará largo tiempo en él y las relaciones con los iguales serán en aumento. Empiezan a tener el sentimiento de pertenencia a un grupo determinado lo cual influye en el sentido de identidad y en la autoestima. Se centran más en aspectos y características personales. El tercer momento, de ocho a doce años, el autoconcepto se basa fundamentalmente en la comparación social. En el grupo de iguales y la escuela asumen gran importancia. El hecho que se puedan expresar mejor hace que tengan un conocimiento de sí mismo más elevado y tengan más competencias.

En la tercera Etapa, la que corresponde a la adolescencia, a partir de los doce años hay una búsqueda de diferenciación afirmando la propia identidad lo cual conlleva a la determinación de un autoconcepto personalizado. Además en esta etapa es característica por todo un proceso de cambios corporales, que no son a la vez. También hay una afirmación y conocimiento de las propias capacidades y aptitudes asegurando la autonomía personal teniendo conciencia de su mundo interior pero siendo capaces de escuchar otros puntos de vista (Cazalla-Luna y Molero, 2013).

Como vemos las bases del autoconcepto se empiezan desde edades muy tempranas y se van formando poco a poco.

### **3.2. ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

Dado que este trabajo se centra en una alumna con un Trastorno del Desarrollo Intelectual leve, daremos un rápido recorrido histórico para poder entender la situación de hoy en día de los alumnos con n.e.e dentro de la legislación educativa española.

#### **3.2.1. Evolución histórica y las personas con necesidades educativas especiales**

Empezaremos por repasar algunas leyes que ampararon a ciertas personas con alguna discapacidad como en la Ley Moyano, Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, en la que se ocupaba de la educación de los sordos y ciegos sin mencionar a nadie más.

No es hasta la primera década del siglo XX que se crea el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales. Años más tarde, en 1922, se creó la Escuela Central de Anormales que en el 1960 se pasó a llamar Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica.

La Ley sobre Educación Primaria, de 17 de julio de 1945, en su artículo 38 recoge las Escuelas de Anormales, Sordomudos y Ciegos, en el que el estado se encargaba de poner escuelas especiales para niños anormales, deficientes mentales, sordomudos, ciegos y deficientes físicos y fomentaba las de iniciativa privada.

Según lo visto hasta ahora, la educación que recibían las personas con n.e.e, si recibían alguna, era una educación claramente segregadora y totalmente injusta.

En 1970, con la Ley General de Educación (1970), se reconoce el derecho a la educación bajo el término de Educación Especial, pero es tratado como un sistema paralelo al sistema educativo ordinario.

Durante el periodo de 1975 al 1985 es un gran tiempo de cambios. El 23 de Marzo de 1975 se crea el INEE (Instituto Nacional de Educación Especial) dando importancia a los cambios que necesitaba la educación con referencia a las n.e.e.

Un año importante fue en 1978 con la creación de informe Warnock (Warnock, 1978 citado en Bruno, 2010). Este informe promovía la integración de estas personas. Algunas de las referencias de dicho informe son:

- Ningún niño puede ser considerado como ineducable.
- La educación es un bien al que todos tienen derecho.
- Los fines de la educación son los mismos para todos.
- Ya no existirán dos grupos de alumnos: los deficientes que reciben educación especial y los no deficientes que reciben simplemente educación.
- Las prestaciones de educación especial tendrán un carácter adicional o suplementario y no alternativo o paralelo.
- Ahora se nombrarán dificultades de aprendizaje.

Dicho informe pretendía aplicar el principio de normalización buscando la modificación del ambiente cerrado y empobrecido hasta ahora recibido y cambiarlo para poder alcanzar un mejor autoconcepto de sí mismos para que influyera de forma positiva en el desarrollo de sus capacidades. Esta normalización buscaba la aceptación y el reconocimiento de los mismos derechos ofreciendo lo adecuado y necesario para poder desarrollar al máximo sus posibilidades. Está basado en cuatro principios; La normalización de los servicios; La integración; La sectorización de servicios y equipos multiprofesionales; Y la individualización de la enseñanza.

Después de este gran paso, es en la Constitución Española (1978) dentro del Artículo 27 dónde se especifica el derecho a la educación de todas las personas y, en su Artículo 49, la obligación de los poderes públicos a hacer una política de integración de personas con alguna disminución.

No fue camino fácil hasta llegar a la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI, 1982) que se estableció unos principios de normalización y de sectorización de los servicios, y de integración y de atención individualizada que se hacía referencia en el artículo 49 de la Constitución Española, ya nombrada anteriormente, recibiendo programas de apoyo y recursos.

Estos cambios no solo son en el ámbito español. En 1981, Naciones Unidas nombró el año como el “Año Internacional del Disminuido”. No es hasta la implantación de la LOGSE (visto en el punto 2.2 “Aportación legislativa referente a las necesidades educativas especiales” de éste mismo trabajo) en el que las leyes se van flexibilizando para dar cabida dentro del sistema ordinario a las personas con necesidades educativas especiales.

### 3.2.2. Trastorno del desarrollo intelectual

Hasta ahora hemos visto la evolución que ha tenido el ámbito legislativo en las personas con n.e.e. Ahora nos centraremos en el Trastorno de Desarrollo Intelectual (a partir de ahora llamado TDI), para abordar el caso de nuestro sujeto en cuestión.

En los últimos veinte años el término TDI ha sufrido una evolución, en la nomenclatura y en la forma de abordar dicho constructo.

El DSM-IV (APA, 1995) es un manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales de la American Psychiatric Association en este manual se refería a las personas con TDI con el término “Retraso Mental” definiéndola como la capacidad intelectual inferior, expresada en un CI de 70 o menor en un test individual (APA, 1995). Esta definición se basa en las medidas del CI. Como vimos en el apartado 3.1.1. “Constructo de la Inteligencia Emocional” de este trabajo el CI es el resultado de un test estandarizado (p. ej. El Wechsler) que pueden determinar la necesidad de n.e.e o no. De hecho, la media del CI establecido marca la línea divisoria entre un normal desarrollo o no, quedando así los resultados, véase tabla 5:

Tabla 5. Clasificación CI según el DSM-IV

CI= 0-5	Discapacidad Cognitiva nula.
CI= 5-20	Discapacidad Cognitiva profunda.
CI= 20-35	Discapacidad Cognitiva grave.
CI= 35-55	Discapacidad Cognitiva moderada.
CI= 55-70	Discapacidad Cognitiva leve.
CI= 70-85	Retraso Mental.
CI= 85-99	Debajo de la Media.
CI= 100	Media.
CI= 101-115	Encima de la Media.
CI= 115-130	Inteligencia brillante.
CI= 130-140	Superdotación intelectual.
CI= 140-155	Genialidad intelectual.
CI= 155-175	Altas capacidades intelectuales.
CI= 175-185	Inteligencia excepcional.
CI= 185-227	Inteligencia profunda.

Fuente: Adaptado de Pichot, López-Ibor y Vallés (1995)

En el año 2000 se hizo una revisión del manual concluyendo en el DSM-IV-TR (APA, 2000). La mayoría de los cambios se centraron en apartados de “síntomas y trastornos asociados”

(incluyendo hallazgos de laboratorio), “síntomas dependientes de la cultura, la edad y el sexo” o “el Patrón Familiar” entre otros.

En el año 2002, según la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR) definió retraso mental como: “discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas (comunicación, autocuidado, salud y seguridad). Esta discapacidad comienza antes de los 18 años”. (AAMR, 2002). Estas limitaciones presentan un hándicap importante para el individuo y pueden ser de funcionamiento intelectual y/o de la conducta adaptativa.

Según el AAMR podemos encontrar cinco dimensiones en las que se pueden englobar todos los aspectos de la persona y su contexto, partiendo de tres elementos clave: la persona, el contexto de la persona y las ayudas que recibe la persona (AAMR, 2002).

Estas cinco dimensiones según la AAMR son:

- Dimensión I Habilidades intelectuales: incluyendo el razonamiento, la planificación, la resolución de problemas, el pensamiento abstracto, aspectos de comprensión y de aprendizaje.
- Dimensión II La conducta adaptativa: el grupo de habilidades conceptuales y prácticas que nos ayudan a responder a las circunstancias cambiantes de la vida y las exigencias del entorno (AAMR, 2002).
- Dimensión III Participación, interacción y roles sociales: refiriéndose a la implicación y realización de los actos de la persona en situaciones de la vida real (AAMR, 2002). Se ha de tener en cuenta que si la persona con TDI se encuentra en un entorno natural y cercano (con personas de su edad, con la misma cultura, la misma lengua, etc.) le será más fácil participar, interaccionar y adquirir roles sociales.
- Dimensión IV Salud: el estado de salud tanto físico como fisiológico como mental influyen en la persona. De la misma forma se tendrá en cuenta la patología que se tenga, si es el caso, como la medicación administrada.
- Dimensión V El Contexto: subdividido en tres niveles. El microsistema (la persona, la familia y las personas más cercanas). El mesosistema (El barrio, organizaciones y entidades sociales a las que pertenece). Y el macrosistema (cultura y la ideología sociopolítica a la que pertenece).

Estas cinco dimensiones se han de tener en cuenta de una forma unilateral de modo que todas influyen en todas.

La mayoría de la comunidad científica ha optado por una definición de retraso mental más amplia, basada en el CI y en las competencias sociales. Así, queda definida como un trastorno caracterizado por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en el comportamiento adaptativo, que afecta a habilidades sociales y prácticas del funcionamiento diario. Este trastorno aparece antes de los 18 años de edad. (AAMR y American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2002 citado en Verdugo, 2002).

Hace poco más de un año el DSM-V (APA, 2013) sustituye el término de ‘retraso mental’ que aparece en el DSM-IV (APA, 1995) y DSM-IV-TR (APA, 2000) por el de Trastorno del Desarrollo Intelectual, (al que nos referimos en este trabajo), este cambio de terminología es porque el término retraso mental pudo resultar ofensivo. El DSM-V define la discapacidad intelectual como la implicación de las alteraciones de las capacidades mentales generales afectando al funcionamiento adaptativo en tres términos o áreas. Estos son:

- El dominio conceptual (habilidades de lenguaje, lectura, escritura, matemáticas, razonamiento, conocimiento y memoria).
- El dominio social (empatía, juicio social, habilidades de comunicación interpersonal, relaciones de amistades, etc.).
- Área sobre la autogestión (cuidado personal, manejo de dinero, trabajo, entre otros).

La discapacidad intelectual no tiene un requisito de edad específico, los síntomas de un individuo debe comenzar durante el periodo de desarrollo (APA, 2013). En la tabla 6 “Clasificación CI según el DSM-V” se puede observar el cambio de nomenclatura.

*Tabla 6. Clasificación CI según el DSM-V*

CI= 0-5	Retraso Global del Desarrollo.
CI= 5-20	TDI profundo.
CI= 20-35	TDI severo.
CI= 35-55	TDI moderado.
CI= 55-70	TDI leve.
CI= 70-85	TDI.
CI= 85-99	Debajo de la Media.
CI= 100	Media.
CI= 101-115	Encima de la Media.
CI= 115-130	Inteligencia brillante.
CI= 130-140	Superdotación intelectual.
CI= 140-155	Genialidad intelectual.
CI= 155-175	Altas capacidades intelectuales.
CI= 175-185	Inteligencia excepcional.
CI= 185-227	Inteligencia profunda.

Fuente: Adaptado de APA (2013)

Algunas de las características generales del TDI son:

Es una discapacidad intelectual que afecta al aprendizaje y a las capacidades mentales. Normalmente va acompañada de alteraciones en la conducta adaptativa. Es un trastorno de carácter evolutivo. Las mayores limitaciones se dan en habilidades complejas (autopercepción o autoconocimiento). Son personas que suelen necesitar apoyo para desenvolverse en el cuotidiano (AAMR, 2002). Según Verdugo y Schalock (2010 citados en Pérez, 2013):

“La discapacidad intelectual ha de partir de cinco premisas:

- Se ha de tener en cuenta el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y sexo.
- Se ha de tener presente la diversidad cultural y lingüística y las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales.
- No solo hay limitaciones en la persona sino que también existen capacidades.
- Hay un propósito importante para especificar un perfil de necesidades de apoyo.
- Si se mantienen unos apoyos personalizados apropiados durante un largo periodo de tiempo, el funcionamiento en la vida generalmente mejorará” (Verdugo y Schalock, 2010 pp. 12-13).

Dado un repaso del TDI en general, ahora nos centraremos en algunas de las características de las personas con un TDI leve. Son personas con un CI entre aproximadamente un 70 y 50-55 (correspondería a la edad mental de un niño de nueve a doce años). Adquieren tarde el lenguaje, pero son capaces de tener una conversación y expresarse. Una gran parte de ellos llega a alcanzar la independencia solventando las necesidades básicas de una persona (como por ejemplo comer, lavarse, vestirse y control de esfínteres). A lo largo de su vida pueden desempeñar actividades laborales simples y son capaces de desarrollar habilidades sociales y de autonomía, pero pueden necesitar supervisión y ayuda en situaciones de estrés económico y emocional.

### **3.2.3. Trastorno del desarrollo intelectual e Inteligencia Emocional**

Como ya hemos visto en el apartado anterior, hace poco más de un año el DSM-V, documento actualmente vigente, substituye al DSM-IV y al DSM-IV-TR. Dado que es muy reciente, no hay estudios basados en el DSM-V. Por este motivo, nos centraremos en estudios empíricos relacionados con el DSM-IV y el DSM-IV-TR. En consecuencia, para referirnos al TDI se hará con el término retraso mental (a partir de ahora escrito RM).

En el año 2006 se realizó un estudio sobre el reconocimiento emocional de las personas con RM. Este estudio se llama “El mundo emocional de las personas con retraso mental” por Bermejo (2006) el cual ha formado parte de una tesis doctoral en la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca. En él se comparó tres grupos de personas diferentes. El primer grupo, de 46 personas, que tenían RM. El segundo grupo formado por 45 niños sin RM. Y el último grupo de personas formado por 45 adultos sin RM. Estos dos últimos grupos se compararon con el grupo de personas con RM buscando la edad mental y la edad cronológica similar.

Los resultados de tal estudio fueron los siguientes:

- En el reconocimiento emocional los resultados a partir de las demandas verbales (etiquetado de emociones) fueron peores en la población con RM, mientras que en las demandas no verbales (estimación de las emociones) no hubo una diferencia significativa entre los diferentes grupos de personas. Por lo tanto se podría decir que la dificultad no está tanto en el reconocimiento de las emociones sino en las demandas de la tarea.

- Tanto en el proceso de etiquetado como en la tarea de estimación de las emociones las personas con RM tienden a tener mayores diferencias con los adultos que con los niños. La edad mental y la edad cronológica influyen, como también influye el CI y las experiencias vividas.
- Las personas con RM experimentan sus propias emociones igual que las experimentan las personas sin RM.
- La población con RM son capaces de detectar las emociones de los demás y estas pueden afectarles pero al no tener los recursos cognitivos suficientes para paliar el impacto de los estados emocionales de los demás sobre ellos, para entenderlos y controlar sus propios estados emocionales les hacen más vulnerables.
- El hecho que sean capaces de reconocer las emociones, sus expresiones y sus sentimientos hace posible trabajar en sus habilidades sociales deficitarias para mejorar las relaciones e interacciones con los demás.
- Hace falta más estudios referentes a las emociones en la población con RM para recopilar más información (Bermejo, 2006).

Concluyendo, el desarrollo de algunas habilidades de la inteligencia emocional son necesarias, según Bermejo y Prieto (2002), para:

- Favorecer la integración: para que la apertura a la comunidad sea exitosa y real.
- Evitar la aparición de problemas de comportamiento: puede ser la forma equivocada de intentar conseguir algo que no saben obtener de otro modo.
- Prevenir la aparición de problemas psicológicos: la aceptación de sí mismos y la aceptación social son un punto importante.
- Prevenir el abuso: si tienen la confianza en sí mismos para decir no a situaciones determinadas no serán tan vulnerables (Bermejo y Prieto, 2002).

## 4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

### 4.1. PRESENTACIÓN

Esta propuesta de intervención nace como respuesta a situaciones cotidianas que se presentan en el recinto escolar con alumnos con n.e.e integrados en el aula ordinaria que se podrían mejorar. En cuestión, la propuesta de intervención, se centrará en una alumna con un TDI Leve (RM leve según su diagnóstico basado en el DSM-IV) que cursa quinto de primaria.

L.G.A con 13 años de edad, es una alumna del colegio Sant Jaume, desde hace 6 cursos. Tiene diagnosticado Retraso Mental Leve según el DSM-IV (recordamos que actualizado se consideraría un TDI leve), un Trastorno Generalizado del Desarrollo (a partir de ahora mencionado TGD) y un Trastorno Grave de la Personalidad.

A partir de los 2 años hasta los 4, L.G.A fue atendida por el Centro de Desarrollo Infantil y Atención Precoz (CDIAP) del municipio de L'Hospitalet de Llobregat “Baula” por trastornos graves de personalidad con connotaciones cognitivas y coordinación motriz rígida.

Cuando L.G.A ingresó en el centro escolar se enfadaba bastantes veces sin motivo aparente e imitaba conductas negativas. No mostraba sentimientos de afecto hacia los iguales, no obstante con los adultos se sentía más afectuosa. Le costaba compartir.

Tenía un sentimiento de minusvalía y de deficiencia (aún día este sentimiento está presente en algunas situaciones de su vida), baja autoestima, baja tolerancia a la frustración, el fracaso en sus intentos de no poder responder a las expectativas de sus padres y personas de su contexto llevó a L.G.A a no intentar aprender por lo que responde, en una primera instancia, con una negativa ante la estimulación. Esta posición de indefensión aprehendida llevaba a L.G.A a tomar una posición de mutua dependencia con el adulto inhabilitándola a aprender nociones acorde a sus limitaciones. Todo esto hace que las relaciones entre iguales y los sentimientos hacia sí misma no siempre sean las adecuadas, aun teniendo en cuenta que, ha habido una mejora desde que L.G.A ingresó en el centro hasta hoy en día. Por eso se trabajará a tres niveles. El primer nivel se centrará en un trabajo individual con la alumna, el segundo nivel se trabajará conjuntamente con el grupo-aula y el tercer nivel se involucrará a la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la alumna.

L.G.A sigue un PI (Plan Individualizado revisado y renovado cada curso). Curricularmente, aunque está incluida en quinto de primaria tiene unos objetivos enmarcados en primer curso de primaria. Este curso ha empezado a leer oraciones simples significativas para ella. Su escritura es en letra de palo, su grafismo es rudo por ello utiliza, en bastantes ocasiones, el ordenador para escribir sus producciones.

#### **4.2. OBJETIVOS**

1. Mejorar el autoconcepto y la autoestima de la alumna.
2. Propiciar una mejora en la relación con los iguales de L.G.A.
3. Conocer mejor las propias emociones y la de los demás.
4. Mejorar la competencia emocional.

#### **4.3. CONTEXTUALIZACIÓN**

El centro escolar se encuentra en un barrio, cerca de Barcelona. Consta de una USEE (*Unitat de Suport a l'Educació Especial*). Se sitúa cerca de una plaza céntrica y tres parques a menos de dos manzanas. Responde a un nivel social medio-bajo con el hándicap que la situación social actual está castigando a muchas familias y en la mayoría de núcleos familiares, hay algún miembro en el paro, poniendo el riesgo su estabilidad económica. Muchas de las familias son monoparentales y en algunos casos la relación de los cónyuges no es buena, y, constan de sentencias judiciales en que la escuela se ve involucrada a la hora de la entrega de los niños a las salidas (hay que respetar el régimen estricto de visitas, y salvo algún comunicado no se podrá otorgar al niño/a si no está autorizado). El grupo de 24 alumnos consta de 12 niñas y 12 niños una de las cuales pertenece a la USEE del colegio. Está bien integrada aunque puntualmente ha habido

algún incidente que ha sido reconducido con facilidad. Es un grupo muy hablador y participativo en el que se distrae con frecuencia.

La agrupación buscada será heterogénea y mixta, potenciando la colaboración y respeto entre alumnos de distinto rendimiento académico y distinta cultura.

#### **4.4. METODOLOGÍA**

El aprendizaje será activo y participativo ya que la alumna será la protagonista del aprendizaje. Partiremos de los conocimientos previos de la alumna e intentaremos que construya un conocimiento de la realidad que vaya de lo subjetivo a lo objetivo. El profesor actuará como guía en todo el proceso buscando la motivación de la alumna para lograr un aprendizaje significativo.

Se buscará un trabajo transversal en el que todos los educadores participen del proyecto ya sea de una forma directa y/o indirectamente.

Esta propuesta de intervención está pensada para dar continuidad y está abierta a cambios en las actividades para trabajar posibles conflictos durante el curso. Los responsables de la realización y revisión de la propuesta son en primera estancia el Departamento de Orientación Psicopedagógica (DOP) que se encargará del seguimiento y evaluación psicopedagógica de la alumna, orientar a los profesionales en la correcta aplicación de la propuesta de intervención, de facilitar la coordinación entre diferentes profesionales y de informar y guiar a la familia de la tarea realizada en la propuesta. En segunda y última estancia el equipo de profesionales de la escuela cuya función del tutor del grupo y el tutor de la USEE, con el apoyo del DOP, será la de plantear las actividades, tanto individuales como las grupales. Los otros profesionales que intervengan en el proyecto se tendrán que coordinar para trabajar en una misma línea e informar de los resultados de las sesiones. Todos participarán en la propuesta de mejoras para futuras sesiones.

Para el trabajo individual con L.G.A el responsable será el tutor de la USEE, que será el encargado de dirigir las actividades y luego coordinarse con los profesionales implicados en la propuesta para garantizar los objetivos planteados tanto en la sesión individual como en la grupal. Para la sesión grupal, la alumna L.G.A siempre que se crea conveniente y según la actividad irá acompañada por un profesional de la USEE para hacer las integraciones, aunque no siempre será así dado que no es la única alumna de la USEE. Esta decisión se valorará conjuntamente teniendo presente el PI (Plan individualizado) de la alumna. Por eso las adaptaciones se especificarán en cada una de las actividades para garantizar la inclusión de L.G.A.

#### **4.5. CRONOGRAMA**

Primer trimestre del curso.

La propuesta de intervención está diseñada para trabajar durante el primer trimestre pudiéndose alargar a los siguientes trimestres revisando y evaluando dicha propuesta y adaptándola a los avances y necesidades alcanzados.

A continuación se desglosará las nueve primeras sesiones en dos meses correspondientes al primer trimestre. Las actividades se repartirán en tres sesiones semanales. El martes a primera hora, (según el PI de L.G no realiza inglés y ha de ir al aula de la USEE) se hará una sesión individual con el objetivo de realizar un trabajo más personalizado y directo en algunas ocasiones, y, en otras, avanzar conceptos que se trabajarán en la sesión grupal para facilitar la integración y participación de la alumna. El viernes según la programación propuesta, (en la hora de tutoría, en la hora de educación física, etc.) se realizará la sesión grupal.

La tercera sesión semanal consta de la preparación de la libreta viajera de la alumna (explicada en el apartado 4.6 Actividades), esta se hará el viernes por la tarde antes de la hora de tutoría.

Es importante que la primera sesión sea la individual para trabajar y/o adelantar vocabulario, diferentes situaciones, etc., para que la alumna se muestre segura en la sesión grupal y pueda participar activamente, con o sin acompañamiento.

La Primera semana (sesión 1 y 2) se trabajará el reconocimiento de emociones.

La segunda semana (sesión 3 y 4) se trabajará la autoestima y el autoconcepto.

La tercera semana (sesión 5 y 6) se trabajará la diversidad.

La cuarta semana se trabajará (sesión 7 y 8) el pedir ayuda y la importancia de decir NO.

*Tabla 7. Cronograma desglosado correspondiente al mes de septiembre*

SEPTIEMBRE						
L	M	X	J	V	S	D
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	7
<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>14</b>
<b>15</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>19</b> 	<b>20</b>	<b>21</b>
<b>22</b>	<b>23</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>26</b> 	<b>27</b>	<b>28</b>
<b>29</b>	<b>30</b>					

 Inicio de curso

 Sesión 1: (sesión individual): Mis vacaciones.

 Sesión 2: (sesión grupal): Qué siento si...

 Sesión 3: (sesión individual): El pequeño abeto.

 Sesión 4: (sesión grupal): El espejo.

 Sesión 5: (sesión individual): Los Sneetches.

 Sesión: “Libreta viajera” (sesión individual).

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8. Cronograma desglosado correspondiente al mes de octubre

OCTUBRE						
L	M	X	J	V	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

 Sesión 6: (sesión grupal): ¿Quieres ser mi amigo?  
 Sesión 7: (sesión individual): ¿Me ayudas, por favor?  
 Sesión 8: (sesión grupal): Aprende a decir NO.  
 Sesión: "Libreta viajera" (sesión individual).

Fuente: Elaboración propia

#### 4.6. ACTIVIDADES

Las actividades estarán diseñadas y consensuadas con el DOP, el tutor de la USEE y el tutor que también se harán cargo de transmitir al resto de profesionales dichas actividades.

Las actividades estarán divididas en tres niveles de concreción.

El primer nivel se realizará con las sesiones individuales (en la que el tutor de la USEE acompañará a la alumna a conseguir los objetivos planteados).

El segundo nivel se hará una inclusión en el grupo-clase con o sin acompañamiento, que quedará reflejado en las actividades a realizar.

El tercer nivel corresponde a un trabajo conjunto entre la escuela y la familia. El DOP y el tutor pautarán con la familia y explicarán la importancia de escuchar a su hija y de valorar positivamente los trabajos realizados. Por eso deberán buscar un tiempo de dedicación para escuchar a L.G.A y comentar la actividad realizada.

A continuación se pasará a explicar las actividades que constarán de tres partes:

La primera parte la de inicio: su duración será entre 10-15 minutos aproximadamente. En este tiempo se hará una introducción al tema o se preparará el inicio de la actividad.

La segunda parte será la de desarrollo: será la parte con mayor peso, durará entre 25-30 minutos. Aquí se desarrollará la actividad.

La última parte será la de conclusión: durará entre 10-15 minutos servirá para reflexionar e interiorizar lo trabajado durante la sesión. También podrá ser un tiempo de puesta en común.

**ACTIVIDAD 1**

En esta sesión, se trabajará de forma individual, a través del diálogo.

*Tabla 9. Actividad 1: Mis vacaciones*

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD		DURACIÓN	
Mis vacaciones		50'	
MATERIALES	HUMANOS	ESPACIALES	MATERIALES
Tutor USEE Aula de la USEE Fichas emociones (ver anexo 1) Cámara de fotos Ordenador			
OBJETIVOS			
1. Mejorar el autoconcepto y la autoestima de la alumna. 3. Conocer mejor las propias emociones y la de los demás. 4. Mejorar la competencia emocional.			
DESCRIPCIÓN			
<p><b>Inicio:</b> Aprovechando el regreso de vacaciones se le preguntará a la alumna que ha hecho en vacaciones. Será una conversación pautada y guiada por el adulto facilitando la exposición de ideas. A partir de las experiencias explicadas el adulto le realizará preguntas tipo: ¿Cuándo estabas en la playa con la familia, cómo te sentías?</p> <p><b>Desarrollo:</b> Una vez hablado y repasado las vacaciones y cómo se ha sentido durante ellas el tutor le enseñará las fichas de las emociones. Tendrá que diferenciar diferentes emociones. Se hablarán de las diferentes expresiones que se observan en las fichas (se trabajarán emociones como la alegría, el enfado, la sorpresa, la tristeza y el miedo (ver anexo 1)). Una vez trabajadas se pensará en las vivencias explicadas en el inicio de la sesión y se relacionarán con las imágenes de las emociones. Se podrán pensar más vivencias cercanas a la alumna. Por ejemplo: tristeza por acabar las vacaciones de verano.</p> <p><b>Conclusiones:</b> en esta última parte de la sesión al haber hablado de las expresiones según las diferentes emociones, la alumna interpretará una emoción con la cara y el profesor le hará una foto. Después las descargará en el ordenador y escribirá debajo de cada foto la correspondiente emoción.</p>			
EVALUACIÓN			
Participación activa en la actividad. Reconoce y diferencia las emociones trabajadas.			

Fuente: Elaboración propia

## ACTIVIDAD 2

En esta segunda sesión se trabajará de forma grupal.

*Tabla 10. Actividad 2: Qué siento si...*

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD		DURACIÓN	
Qué siento si...		1:50'	
MATERIALES	HUMANOS	ESPACIALES	MATERIALES
Profesor de educación física			
Aula polivalente			
Pizarra.			
Material individual para escribir.			
OBJETIVOS			
<p>2. Propiciar una mejora en la relación con los iguales de L.G.A.</p> <p>3. Conocer mejor las propias emociones y la de los demás.</p> <p>4. Mejorar la competencia emocional.</p>			
DESCRIPCIÓN			
<p><b>Inicio:</b> El profesor preguntará “¿Qué son las emociones?” entre todos harán una lluvia de ideas apuntando en la pizarra las aportaciones de todos los alumnos. Entre todos se hará una definición. Un ejemplo podría ser: “Las emociones son la respuesta de nuestro organismo ante una situación determinada.” Se nombrará a una secretario/a para que apunte en un papel la definición consensuada por toda la clase. Se volverá a hacer una lluvia de ideas apuntando en la pizarra las emociones que los alumnos conozcan. Si una alumno/a dice una emoción que alguien desconoce la explicará a los compañeros.</p> <p><b>Desarrollo:</b> De todas las emociones que hayan salido se repartirán al azar a todos los alumnos, cada alumno tendrá una emoción, es igual si se repite alguna emoción. Se les pedirá que de forma individual piensen una situación en la que aparezca esa emoción, luego la tendrán que representar a los demás. Todos podrán opinar de una forma organizada. Si los alumnos lo piden podrán formar grupos para la representación. Nos tendremos que fijar cómo representan las emociones.</p> <p><b>Conclusiones:</b> Se abrirá un debate. Los alumnos tendrán que dar opiniones con razones. El profesor preguntará “¿Todos sentimos igual?”. “¿Qué importancia tienen los sentimientos y las emociones en nuestras vidas?” “¿Cómo nos gusta sentirnos?” “¿Qué emociones nos gustaría despertar en los demás?” “¿Nos influyen las emociones de los demás, y nosotros podemos influir en los demás?”</p> <p>Para finalizar la clase se hablará de la resolución de conflictos (que se ha trabajado en cursos anteriores) mediante tres pasos a seguir:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay un problema (pienso qué problema hay).</li> </ul>			



Figura 1. Fotografía de alumnas representando la emoción de alegría. (Elaboración propia)

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busco soluciones (intento buscar el mayor número de posibles soluciones).</li> <li>• Pienso en la mejor solución posible (según la situación pienso en la mejor solución para poder resolver el problema inicial).</li> </ul>
<b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD</b>
En esta actividad el profesor tendrá la precaución de a la hora de repartir las emociones otorgar a la alumna con n.e.e una emoción cercana a ella, previamente se habrá coordinado con el tutor de la USEE para saber cómo fue la primera sesión.
<b>EVALUACIÓN</b>
Participación activa en la actividad. Reconoce y diferencia las emociones trabajadas. Representación de las emociones. Respeto y práctica la escucha activa.

Fuente: Elaboración propia

### ACTIVIDAD LIBRETA VIAJERA

Esta sesión está destinada a la preparación de la libreta viajera. Este recurso está pensado para incluir a la familia en el proceso enseñanza-aprendizaje de L.G.A del desarrollo de la Inteligencia Emocional. Semanalmente, el viernes a primera hora de la tarde, antes de la hora de tutoría, la alumna irá a la USEE para preparar la actividad. A través del relato se explicarán experiencias vividas en el ámbito escolar para explicarlas en casa y poder hablar de ellas (véase anexo 2).

*Tabla 11. Actividad: Libreta viajera.*

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD		DURACIÓN	
Libreta Viajera		50'	
MATERIALES	HUMANOS	ESPACIALES	MATERIALES
Profesor de la USEE			
Aula USEE			
Ordenador con impresora.			
Material fotográfico (opcional)			
OBJETIVOS			
3. Conocer mejor las propias emociones y la de los demás.			
4. Mejorar la competencia emocional.			
DESCRIPCIÓN			
Inicio: El profesor guiará a la alumna para pensar qué le gustaría explicar esa semana. La alumna tendrá que escoger una experiencia (ya sea una excursión, el momento del patio, un taller realizado, etc.) para escribirla en el ordenador para poder imprimirla y enseñarla y compartirla con la familia.			

Desarrollo: Una vez escogida la experiencia el documento constará de las siguientes partes:

- Nombre y fecha.
- Título.
- Pequeña introducción. (por ejemplo: El martes 7 de octubre todos los alumnos de quinto fuimos al Museo.).
- Desarrollo. Explicación de la experiencia. (Las frases serán cortas, sencillas y directas).
- Despedida. (con una pequeña opinión personal, si le ha gustado o no la actividad y por qué).
- Opcionalmente se pondrá algún recurso visual (fotografía, dibujo, etc.).

Conclusiones: Hablaremos sobre las emociones al revivir la experiencia a modo de conclusión.

#### ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Es importante que L.G.A se sienta escuchada y que se dé cuenta que la familia valora el trabajo realizado, reforzando su autoestima y afianzando el autoconcepto.

#### EVALUACIÓN

Reconoce y diferencia las emociones trabajadas.

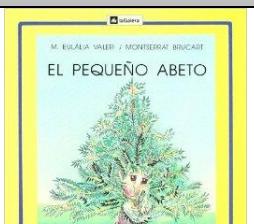
Explica y relaciona experiencias vividas en el ámbito escolar con sus emociones.

Fuente: Elaboración propia

### ACTIVIDAD 3

A través del cuento guiado con preguntas se reflexionará sobre las cualidades y la importancia de valorar lo que cada uno posee, reforzando la autoestima y reflexionando sobre el autoconcepto. Será una sesión individual con la alumna con n.e.e.

*Tabla 12. Actividad 3. El pequeño abeto.*

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD		DURACIÓN	
El pequeño abeto		50'	
MATERIALES	HUMANOS	ESPACIALES	MATERIALES
MATERIALES			
Tutor USEE			
Aula de la USEE			
Adaptación del cuento “El pequeño abeto” de Hans Christian Andersen. (Ver anexo 3)			
OBJETIVOS			
1. Mejorar el autoconcepto y la autoestima de la alumna.			
DESCRIPCIÓN			
Inicio: Lectura del cuento “El pequeño abeto” (anexo 3). Se irá comentando y reflexionando con las preguntas que están entre la narración.			
Desarrollo: Despues de la lectura del cuento y de su reflexión se le dirá a la alumna que dibuje una parte del cuento. Es importante recalcar que ha de ser de un momento en concreto, luego explicará la selección y el porqué de su decisión.			
 <b>Figura 2. El pequeño abeto. (Extraido de Valeri, (1998))</b>			

Conclusiones: en esta última parte de la sesión el profesor guiará a la alumna para destacar las características positivas que tiene y las características que se podrían mejorar. Se le dará recursos e ideas para poder mejorar aquellas características mejorables.

#### EVALUACIÓN

Participación activa en la actividad.

Escucha activa.

Fuente: Elaboración propia

#### ACTIVIDAD 4

Esta cuarta actividad corresponde con una sesión grupal. Será en la hora de tutoría el viernes por la tarde. Se trabajará mediante la escucha de textos.

*Tabla 13. Actividad 4: El espejo.*

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD		DURACIÓN	
El espejo		50'	
MATERIALES	EL HUMANOS	ESPACIALES	MATERIALES
	Tutor	Aula	Un espejo pequeño por alumno. (Lo traerán de su casa, cada uno el suyo). Textos para la lectura (ver anexo 4) Música de relajación.
OBJETIVOS			
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mejorar el autoconcepto y la autoestima de la alumna.</li> <li>2. Propiciar una mejora en la relación con los iguales de L.G.A.</li> <li>3. Conocer mejor las propias emociones y la de los demás.</li> <li>4. Mejorar la competencia emocional.</li> </ol>			
DESCRIPCIÓN			
<p>Inicio: Empezaremos con una sesión de relajación. Los alumnos, sentados en sus sillas y las manos apoyadas sobre las rodillas con la espalda recta y la planta de los pies apoyada en el suelo inspirarán y exhalarán aire muy despacio y profundamente durante cinco veces para retomar la respiración normal e imaginar, con los ojos cerrados, que una luz muy brillante recorre todo su cuerpo muy lentamente. Permanecerán así durante tres minutos.</p> <p>Desarrollo: Poco a poco abriremos los ojos y se les pedirá que cojan su espejo y se miren en él. Se les explicará que el profesor leerá unos textos (ver anexo 4) mientras se miran en el espejo, tendrán que pensar sobre ello en silencio y de forma individual. Si quieren comentar algo, tendrán tiempo después, cuando termine la actividad. Entre texto y texto estaremos en silencio para dar tiempo a pensar durante tres minutos.</p> <p>Conclusiones: De forma voluntaria podrán compartir su experiencia.</p> <p>Una vez acabada la actividad, el tutor recordará los pasos que hablaron con el profesor de</p>			

educación física para la resoluciones de conflictos.

- Hay un problema (pienso qué problema hay).
- Busco soluciones (intento buscar el mayor número de posibles soluciones).
- Pienso en la mejor solución posible (según la situación pienso en la mejor solución para poder resolver el problema inicial).

#### EVALUACIÓN

Capacidad de relajación.

Participación en la actividad.

Fuente: Elaboración propia

#### ACTIVIDAD 5

En esta sesión, se trabajará de forma individual, a través del visionado de un cuento y del diálogo.

Tabla 14. Actividad 5: *Los Sneetches*

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD		DURACIÓN			
Los Sneetches		50'			
MATERIALES	HUMANOS	ESPACIALES	MATERIALES		
	Tutor USEE	Aula de la USEE	Ordenador con conexión a internet. Recurso internet: Video de la adaptación del cuento en castellano del Dr. Seuss (1961) "Los Sneetches on the Beaches" <a href="https://goo.gl/Xjngf5">https://goo.gl/Xjngf5</a>		
OBJETIVOS					
1. Mejorar el autoconcepto y la autoestima de la alumna. 4. Mejorar la competencia emocional.					
DESCRIPCIÓN					
		<p>Inicio: Se empezará la clase hablando de los Sneetches. Se le explicará a la alumna que son unos animales amarillos que algunos tienen una estrella en la barriga y otros no. Se pondrán ejemplos de diferencias físicas entre humanos. Por ejemplo igual que hay personas que tienen pecas y otras no. O el pelo negro y otras no, etc.</p>			
<p>Figura 3. Fotografía aula de la USEE. (Elaboración propia)</p>					
<p>Desarrollo: Se pasará el video de duración doce minutos aproximadamente. Se le preguntará por su opinión al respecto y se repasará el cuento paso a paso. Si es necesario se volverá a visionar el cuento con la alumna parándolo y comentándolo guiando el discurso y la reflexión.</p>					
<p>Conclusiones: Con la alumna pensaremos que podrían haber hecho los Sneetches en vez de perder el tiempo y el dinero para intentar ser diferentes o iguales a los demás.</p>					

EVALUACIÓN
Participación activa en la actividad.
Escucha activa.

Fuente: Elaboración propia

**ACTIVIDAD 6**

En esta sesión, se trabajará de forma grupal, a través de la observación y del diálogo.

*Tabla 15. Actividad 6: ¿Quieres ser mi amigo?*

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD		DURACIÓN	
¿Quieres ser mi amigo?		50'	
MATERIALES	HUMANOS	ESPACIALES	MATERIALES
MATERIALES			
Tutor		Aula	
Tutor de la USEE			
OBJETIVOS			
2. Propiciar una mejora en la relación con los iguales de L.G.A. 3. Conocer mejor las propias emociones y la de los demás. 4. Mejorar la competencia emocional.			
DESCRIPCIÓN			
<p>Inicio: El tutor explicará que vamos a hacer una dinámica de observación. Mediante la pregunta ¿Quieres ser mi amigo? Deberán entender que situación está pasando. Sin más explicaciones el tutor pedirá dos voluntarios. Saldrán de la clase con el profesor y les explicará que a todos los alumnos compañeros que lleven gafas los tendrán que contestar de malas maneras, sin educación. En cambio a los compañeros que no lleven gafas las tendrán que contestar afirmativamente y de forma agradable, con alegría, mostrando incluso admiración por ellos. Tendrán que ser muy exagerados, que se note bien con los que son amables con ellos y con los que no.</p> <p>Desarrollo: Entraran en el aula y empezará el turno de preguntas. Los alumnos preguntaran a los dos voluntarios si quieren ser sus amigos a lo que los voluntarios contestaran según las indicaciones acordadas. Los alumnos deberán encontrar el motivo del por qué con unos son muy agradables y en cambio con otros no. Se podrán hacer tantos cambios como se crea oportuno.</p> <p>Conclusiones: una vez dada por finalizada la dinámica se hablará y se pondrá en común cómo se han sentido cuando la respuesta ha sido negativa (sin saber los motivos) y de malas maneras, y cómo se han sentido cuando la respuesta ha sido positiva. También se hablará si son justos o importantes los motivos por los cuales les han llevado a decir sí o no.</p>			
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD			
El tutor de la USEE acompañará y guiará de forma directa en la actividad. Recopilando información e intentando que averigüe los motivos de las decisiones.			

EVALUACIÓN
Participación activa en la actividad.
Respeto y practica la escucha activa.

Fuente: Elaboración propia

## ACTIVIDAD 7

En esta sesión, se trabajará de forma individual, a través del diálogo.

*Tabla 16. Actividad 7: ¿Me ayudas, por favor?*

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD		DURACIÓN	
MATERIALES	HUMANOS	ESPACIALES	MATERIALES
	Tutor USEE	Aula de la USEE	
OBJETIVOS			
1. Mejorar el autoconcepto y la autoestima de la alumna. 2. Propiciar una mejora en la relación con los iguales de L.G.A. 3. Conocer mejor las propias emociones y la de los demás.			
DESCRIPCIÓN			
<p>Inicio: Se empezará el diálogo preguntando a la alumna L.G.A si ayuda en casa, qué tareas hace, cómo se siente cuando ayuda... después se le preguntará si ella necesita ayuda. ¿Ayuda para qué? ¿Qué hace cuando necesita ayuda?</p> <p>Desarrollo: Explicaremos a L.G.A que todos podemos necesitar ayuda pero que si no la pedimos los demás pueden que no lo sepan ya que no son adivinos. Pensaremos situaciones reales en la vida escolar en las que L.G.A necesita ayuda. Pensaremos a quién podría pedir ayuda según la situación y guiaremos a la alumna a encontrar la manera más adecuada para pedir ayuda.</p> <p>Conclusiones: escenificaremos alguna situación y daremos las gracias por la ayuda recibida. También se harán cambio de roles para mostrar algunos ejemplos según la técnica del modelaje.</p>			
EVALUACIÓN			
Participación activa en la actividad. Escucha activa.			

Fuente: Elaboración propia

## ACTIVIDAD 8

En esta sesión, se trabajará de forma grupal, a través de pequeños grupos heterogéneos.

*Tabla 17. Actividad 8: Aprende a decir NO.*

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	DURACIÓN
Aprende a decir no.	50'

MATERIALES	HUMANOS	ESPACIALES	MATERIALES	
	Tutor	Aula		
OBJETIVOS				
<p>1. Mejorar el autoconcepto y la autoestima de la alumna.</p> <p>2. Propiciar una mejora en la relación con los iguales de L.G.A.</p>				
DESCRIPCIÓN				
<p>Inicio: El profesor explicará que a veces nos podemos encontrar ante situaciones que nos resulta difícil decir que no. Por llevar la corriente, por pensar que se pueden enfadar conmigo, porque pueden que dejen de ser mis amigos, etc. Sí que es verdad que para conseguir que nadie se enfade hemos de aprender a ser habilidosos. Se les explicará que no se pretende que a todo digan que no pero que no se han de dejar llevar por las presiones del grupo o por los intereses de los demás cuando no está de acuerdo. Para ellos haremos diferentes situaciones de <i>role playing</i>.</p>				
		<p>Desarrollo: Se harán seis grupos de cuatro. Tres compañeros intentarán convencer al cuarto para que haga algo que no quiere. Por ejemplo: tres compañeros intentarán convencer al cuarto que pinte la PDI con un rotulador permanente para gastar una broma al profesor. El cuarto alumno tendrá que decir que dar argumentos, razonando la decisión de su respuesta. Una vez hecha la representación anotarán sus experiencias y después lo pondremos en común. Algunos temas a tratar pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ten, prueba este cigarrillo. Por uno no pasa nada.</li> <li>- Antes de entrar al colegio le dice que se vaya con ellos al parque en vez de a la escuela.</li> <li>- Quédate en la plaza un rato más, si llegas tarde a casa no pasa nada.</li> <li>- No hagas los deberes, no sirven para nada.</li> <li>- No hables con esa niña, parece tonta.</li> </ul> <p>Conclusiones: Tiempo de exponer experiencias. Entre todos se pone en común y se hará una lista de “trucos” para que decir NO sea más fácil. Como por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explica tus razones.</li> <li>- Muéstrate seguro con tu decisión.</li> <li>- Tómate tu tiempo para contestar.</li> </ul>		
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD				
<p>El tutor de la USEE pautará y guiará de forma directa en las primeras intervenciones en la actividad. En el grupo que esté L.G.A se les dará un tema cercano a la realidad escolar.</p>				

EVALUACIÓN
Participación activa en la actividad.
Respeto y practica la escucha activa.

Fuente: Elaboración propia

## 4.7 EVALUACIÓN

Para evaluar las actividades de la propuesta de intervención se tendrá en cuenta los criterios dados en las siguientes tablas (véase Tabla 17 y Tabla 18). La Tabla 17 está destinada exclusivamente para la alumna L.G.A y la Tabla 18 va dirigida al grupo-clase.

Tabla 18. Rúbrica L.G.A

CRITERIOS	NO ACEPTABLE	ACEPTABLE	COMPETENTE	MUY COMPETENTE
	0-4	5-6	7-8	9-10
<b>Participación activa en la actividad.</b>	No muestra interés en la actividad y no participa.	Muestra interés pero no participa o viceversa.	Muestra interés y participa adecuadamente.	Muestra interés y participa a menudo y de forma adecuada.
<b>Reconocimiento y diferenciación de las emociones trabajadas.</b> (Alegria, enfado, sorpresa, tristeza y miedo)	No reconoce ni diferencia las emociones trabajadas.	Reconoce pero no diferencia, o al revés, las emociones trabajadas.	Reconoce y diferencia correctamente las emociones trabajadas.	Reconoce y diferencia más emociones que las trabajadas.
<b>Representación de las emociones.</b>	No representa ninguna de las emociones trabajadas.	Representa alguna de las emociones trabajadas.	Representa las emociones trabajadas de forma adecuada.	Representa más emociones que las trabajadas de forma adecuada.
<b>Respeto y practica la escucha activa.</b>	No muestra interés por el discurso de los demás y no interactúa.	Muestra poco interés por el discurso de los demás e interactúa poco.	Muestra interés por el discurso de los demás e interactúa de forma pautada.	Muestra interés por el discurso de los demás e interactúa de forma espontánea.
<b>Capacidad de relajación.</b>	No se relaja y perturba en la dinámica.	Se relaja por períodos de tiempo.	Se relaja durante la sesión.	Se relaja y participa adecuadamente.
<b>Explicación y relación de experiencias sucedidas en el colegio con las emociones.</b>	No es capaz de explicar experiencias vividas dentro del ámbito escolar ni relacionarlas con emociones.	Explica experiencias sin conexión entre ellas y no las relaciona con sus emociones.	Explica experiencias y las relaciona con alguna de sus emociones.	Explica experiencias y las relaciona con sus emociones correctamente.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 19. Rúbrica grupo-clase.

CRITERIOS	NO ACEPTABLE	ACEPTABLE	COMPETENTE	MUY COMPETENTE
	0-4	5-6	7-8	9-10
<b>Participación activa en la actividad.</b>	No muestra interés, no participa en la dinámica.	Muestra poco interés, participa si se le exige.	Muestra interés, participa adecuadamente.	Muestra interés y participa muy adecuadamente.
<b>Reconocimiento y diferenciación de las emociones trabajadas.</b>	No reconoce las emociones básicas.	Reconoce y diferencia las emociones básicas.	Reconoce y diferencia algunas de las emociones trabajadas además de las emociones básicas.	Reconoce y diferencia todas las emociones trabajadas en la sesión.
<b>Representación de las emociones.</b>	No representa las emociones básicas.	Representa las emociones básicas.	Representa las emociones básicas y algunas de las emociones trabajadas en la sesión.	Representa las emociones básicas y todas las emociones trabajadas en la sesión.
<b>Respeto y práctica de la escucha activa.</b>	No muestra interés por el discurso de los demás ni interactúa.	Muestra poco interés por el discurso de los demás e interactúa poco.	Muestra interés por el discurso de los demás e interactúa.	Muestra mucho interés por el discurso de los demás e interactúa adecuadamente.
<b>Capacidad de relajación</b>	No se relaja.	Se relaja parcialmente.	Se relaja con alguna dificultad.	Se relaja sin ninguna dificultad.

Fuente: Elaboración propia

A partir del funcionamiento y resultados de la sesión y sus actividades el profesor responsable hará una propuesta de mejoras, si es necesario, que expondrá conjuntamente con el DOP y el claustro para incluir y/o modificar aspectos de mejora.

## 5. CONCLUSIONES

El presente trabajo ha hecho un recorrido por el desarrollo de la IE en relación con un TDI para abordar un caso específico de una alumna de 13 años de edad que cursa quinto de Primaria.

Para ello, y en relación al primer objetivo específico, se ha revisado las dos leyes que están conviviendo en este periodo de transición entre la LOE y la LOMCE sobre aspectos relacionados con la IE. También se ha revisado la LEC por desarrollarse dentro de Cataluña. En las últimas modificaciones de la Ley de Enseñanza y Educación el término de emociones no se recoge

explícitamente restándole importancia, se opta por un enfoque transversal, el cual este trabajo apuesta por ello, en el que toda la comunidad escolar sea protagonista y participe para su cumplimiento y buen funcionamiento. En cuanto a las n.e.e se parte de la LOGSE, cuando se contempló unos principios de normalización y de integración de los que han ido evolucionando.

El segundo objetivo específico dio pie a la revisión del constructo de IE y educación emocional dejando ver la pluralidad y complejidad de dichos términos. Se ha podido comprobar diferentes puntos de vista para abordar el constructo de Inteligencia según diversos autores. Cabe destacar el papel de Gardner con las Inteligencias Múltiples y Salovey y Mayer con la literatura académica. A partir de estos autores se abrió diferentes líneas de investigación relacionando la IE con el aprendizaje. La educación emocional ha de estar presente a lo largo de todo el proceso educativo ya que nos ayuda a conocer y controlar mejor nuestras propias emociones y la de los demás adoptando una actitud más positiva ante la vida. Las emociones son lo que nos impulsa y da energía para hacer nuestras acciones influyendo en las relaciones interpersonales, en el estado psicológico, en el rendimiento académico y en el comportamiento adecuado de los alumnos.

En referencia al tercer objetivo se ha definido el TDI según el DSM-V pero también se ha tenido en cuenta el DSM-IV y su revisión y la AAMR. Podemos definir TDI como un trastorno expresado en un CI inferior a 70, que afecta al dominio conceptual, social y al área de la autogestión, con unas limitaciones significativas, los síntomas se han de manifestarse durante el periodo de desarrollo del niño, es decir antes de los 18 años.

Una vez definido el TDI se relacionó con la IE tal y como se indica en el objetivo cuarto. Para ello se utilizó como prueba empírica un estudio sobre el reconocimiento emocional de las personas con RM. Las conclusiones de tal estudio fueron que las personas con TDI son capaces de reconocer emociones. La dificultad está en la demanda verbal. La edad mental y la cronológica influyen al igual que el CI y las experiencias individuales. Son capaces de experimentar emociones y de trabajarlas para poder mejorar su competencia emocional y no ser tan vulnerables.

Por último, en el quinto objetivo planteado se presenta una intervención para trabajar la IE con una alumna con un TDI leve en quinto de primaria. Está diseñada para fomentar la Inteligencia Emocional, trabajando sobre el autoconcepto y la autoestima de la alumna, para mejorar las relaciones interpersonales, conocer las propias emociones y la de los demás mejorando así su competencia emocional. Está programada para el primer trimestre, aunque se puede prolongar. Consta de una serie de actividades donde se trabaja el reconocimiento de las emociones básicas, el autoconcepto y la autoestima, el concepto de diversidad y el saber pedir ayuda o decir no a determinadas situaciones incómodas. Todo ello enfocado de forma transversal con la implicación del claustro, el DOP y la familia.

Con la puesta en práctica de esta propuesta de intervención, junto con los objetivos específicos, se llevaría a cabo el objetivo general de este trabajo desarrollando y trabajando la Inteligencia Emocional con una alumna con un TDI leve.

## 6. LIMITACIONES

Las limitaciones que se han encontrado en la realización de este trabajo han sido los escasos estudios empíricos recientes en castellano basados en el DSM-V y la IE.

Esta propuesta, al basarse en una alumna concreta con un trastorno concreto ha acotado la intervención aun cuando se le ha intentado dar una visión general del tema.

Si esta propuesta se llevase a cabo, tendría que existir una coordinación muy elevada con el claustro para poder ofrecer unas actividades ajustadas a la alumna y al grupo clase.

Debido a que la USEE consta de una ratio de 10 alumnos con dos profesionales, el tutor de la USEE y la educadora especial, no siempre es posible que las inclusiones en el aula ordinaria se hagan acompañadas, es decir con alguna de los profesionales de la USEE. Lo ideal sería que L.G.A estuviera siempre acompañada por un profesional cuando se realicen inclusiones en el aula ordinaria. No siempre se tendría que dar un soporte directo pero si una guía y un acompañamiento para garantizar la inclusión satisfactoria y real de L.G.A. A veces es más fácil reconducir una situación en el momento real que no hablar hipotéticamente sobre ella.

Se han trabajado puntos clave con L.G.A como la autoestima y el autoconcepto, reconocimiento y discriminación de algunas emociones en ella misma y en los iguales, se trabajan habilidades sociales para pedir ayuda o para ser capaz de dar una negativa ante determinadas situaciones pero también hay muchos más puntos a trabajar, como por ejemplo la importancia del tiempo libre y el ocio, la salud, la asertividad, la aceptación de los cambios físicos durante la adolescencia, perspectivas de futuro, etc., de los cuales se deberían ir adaptando a la realidad cotidiana de la alumna.

El hecho que L.G.A no esté en el mismo punto de evolución psicoevolutiva de sus compañeros de clase puede hacer que la alumna no siga el ritmo de la clase por ello se ha pensado en las adaptaciones curriculares y las integraciones acompañadas por un profesional de la USEE según la situación.

La labor de la familia es vital para continuar con el trabajo hecho en la escuela. Por el momento en que se encuentra la alumna (empieza a utilizar la escritura para comunicar experiencias cercanas (con ayuda del docente) lo hace con el ordenador ya que su motricidad fina es ruda y lenta) no se pide un *feedback*, pero sí una responsabilidad por parte de la familia que ayude a L.G.A a sentirse apoyada y escuchada. Desde la escuela recibirán indicaciones y pautas.

Por otro lado, con la alumna L.G.A se ha tratado temas relacionados con situaciones familiares pero no nos hemos centrado en cómo la familia puede afrontar el trastorno de L.G.A. Si esta propuesta se llevara a la práctica sería un punto a tener en cuenta para poder abordar el tema en todos los contextos de la alumna. Se podría derivar a la familia al FEAC (Familia Escuela Acción Compartida) de la escuela, donde se tratan diferentes temas y problemáticas relacionadas con los alumnos e hijos de estos padres.

## 7. PROSPECTIVA

Este trabajo está pensado para poder hacer una inclusión real en el ámbito del colegio. Los alumnos lo deben vivir con normalidad para que a la hora de extrapolarlo a la vida en sociedad lo hagan bajo un prisma de normalidad. Lo mismo ha de pasar con L.G.A, ha de trabajar para sentirse bien con ella misma siendo consciente de sus puntos fuertes y débiles, sabiendo sacar partido a sus fortalezas y tener los recursos necesarios para poder afrontar sus puntos más deficitarios. De esta forma se rompen los prejuicios y etiquetas que socialmente están arraigados a nuestra sociedad. Si educamos en valores y emociones estos prejuicios y etiquetas se desvanecerán para ser un contexto rico en diversidad.

La propuesta está diseñada para un trimestre. Se debería revisar cada trimestre por el DOP y por el claustro del colegio. Con esto se quiere decir que ha de ser una propuesta abierta y adaptable al día a día para poder tratar problemas, conflictos, puntos fuertes y débiles del momento actual. Esta propuesta de intervención se podría alargar a diferentes cursos adaptando las actividades a las necesidades y realidades de la alumna y al grupo clase en el que se encuentre integrada la alumna L.G.A.

Para hacer un trabajo satisfactorio debería ser un trabajo transversal, y más enmarcado en la vigente ley de la LOMCE donde parece ser que las emociones pasan a segundo término. Por ello el claustro se ha de concienciar que desde todas las áreas es posible trabajar las emociones y los sentimientos.

Se deberá tener en cuenta una posible incrementación en las actividades por parte de la familia, como una bidireccionalidad en la actividad de la libreta viajera, en la que la alumna no solo explique experiencias en la escuela sino que también en el ámbito extraescolar con el apoyo de la familia.

Al finalizar el trimestre o el curso (si se prolonga), el DOP y el claustro harán de realizar la evaluación y las propuestas de mejora para la continuidad en los siguientes trimestres o cursos. Dado que se esperan resultados buenos y positivos sería importante incluir en el PEC (Proyecto Educativo de Centro) dicho programa y así trabajar la IE en diferentes etapas del centro escolar (desde infantil hasta bachillerato) y hacer del centro un centro que educa en valores y emociones.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anchondo, H. A. (2011). *Inteligencia Emocional Plena: Hacia un Programa de Regulación Emocional Basado en la Conciencia Plena*. (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.
- American association on Mental Retardation. (2002). *Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza Editorial
- American Pyschiatric Association (1995). *Manual diagnóstico de los trastornos mentales (DSM-IV)*. Barcelona: Masson.

- American Pyschiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition (DSM-IV-TR)*. Washintong D. C., EE.UU.: American Psychiatric Association.
- American Pyschiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V)*. Arlington, VA., EE.UU.: American Psychiatric Publishing.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of Emotional Intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the EQ-i. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds). *The handbook of Emotional Intelligence*. (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Belmonte, V. M. (2013). *Inteligencia y Creatividad: Factores Predictores del Rendimiento Académico* (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.
- Bermejo, B. G. y Prieto, M. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales para personas con retraso mental*. León: Consejería de Sanidad y Bienestar Social.
- Bermejo, B. G. (2006). *El Mundo Emocional de las personas con retraso mental*. Manresa: AMPANS.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2015). *La Inteligencia Emocional*. Recuperado el 15 de mayo del 2015 de <http://goo.gl/f4zkdA>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N. y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-795.
- Branden, N. (2010). *Cómo mejorar su autoestima*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bruno, A. (2010). *Necesidades Educativas Especiales en matemáticas. El caso de personas con síndrome de DOWN*. Tenerife: Universidad La Laguna.
- Burns, R. (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: Ega
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de investigación y Docencia*, 10, 43-64. Recuperado el 20 de mayo del 2015 de <http://goo.gl/ECtmU6>
- Constitución Española, de 31 de octubre de 1978. Boletín Oficial del Estado, 311, de 29 de diciembre de 1978.
- El Mejor Cuento Infantil Para Hablar de Diversidad e Inclusión con los Niños*. Tardio, E. (Director). (2014). [Vídeo]. Recuperado en junio del 2015 de <https://goo.gl/Xjngf5>
- Extremera, N y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003). Inteligencia Emocional y Depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 251-254.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruíz-Aranda, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 421-436.

- García-Torres, B. (1983). *Análisis y delimitación del constructo autoestima*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense. Madrid.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. España: Kairós.
- Ley 13/1982, de 7 de abril, *de Integración Social de los Minusválido*. Boletín Oficial del Estado, 103, de 30 de abril de 1982.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Boletín Oficial del Estado, 187, de 6 de agosto de 1970.
- Ley Orgánica 1/1900, de 3 de octubre, *de Ordenación General del Sistema Educativo*. Boletín Oficial del Estado de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación*. Boletín Oficial del Estado, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 12/2009, de 10 de julio, *de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 189, de 6 de agosto de 2009.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Martínez-Otero, V. (2007). *La inteligencia afectiva: Teoría, práctica y programa*. Madrid: CCS
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Pérez, M. A. (2013). *Trastornos del desarrollo intelectual*. Recuperado el 1 de junio del 2015 de <http://goo.gl/jcKyKV>
- Pichot, P., López-Ibor, J. y Vallés, M. (1995). *DSM-IV Manual diagnóstico y estadística*. Barcelona: MASSON. SA.
- Ramos-Paúl, R. y Torres, L. (2007). *La autoestima*. Barcelona: El País. S. L.
- Renom, A. (2003). *Educación emocional: Programa para educación primaria (6-12 años)*. Barcelona: CISSPRAXIS, S.A.
- Rodríguez, S. (2010). El autoconcepto académico como posibilitador del rendimiento escolar. *PsicoPediaHoy*, 12(17). Recuperado el 20 de mayo del 2015 de <http://goo.gl/Tg7Iiq>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. New Jersey: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1985). Self-concept and psychological well-being in adolescence. En R. L. Leaky (Ed.), *The development of the self*. (pp. 205-246). New York: Academic Press.

- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A. y Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports: further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez-Romero, M. (2010). El autoconcepto y la autoestima como valores clave para la educación. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, 26, 1-10. Recuperado el mayo de 2015 de <http://goo.gl/kaovWY>
- Sosa, D. (2014). *Relación entre autoconcepto, ansiedad e inteligencia emocional: eficacia de un programa de intervención en estudiantes adolescentes*. (Tesis Doctoral). Universidad de Extremadura, Extremadura.
- Valeri, M. E. (1998). *El pequeño abeto*. Barcelona: La Galera.
- Véliz, A. L. (2010). *Dimensiones del autoconcepto en estudiantes chilenos: un estudio psicométrico*. (Tesis Doctoral). Universidad Mayor-Temuco, Chile.
- Verdugo, M. (2002). *Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre el retraso mental de 2002*. Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Verdugo, M. y Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 41(4), 7-21.

## 9. ANEXOS

### ANEXO 1: ACTIVIDAD 1: MIS VACACIONES.

(Fichas emociones)

	<b>ALEGRIA</b>
	<b>ENFADO</b>
	<b>SORPRESA</b>
	<b>TRISTEZA</b>
	<b>MIEDO</b>

Fuente: Recuperado el 25/06/2015 de <http://www.conjugando.net/tag/expresion/>

### ANEXO 2: ACTIVIDAD: LIBRETA VIAJERA

Estos son unos ejemplos de actividades. En la primera actividad los alumnos de la USEE se encargan de hacer los decorados del pesebre viviente que se realiza en la escuela y L.G.A vive con especial emoción esta actividad. Por eso quiso explicarlo en la libreta viajera.

Entre paréntesis está escrita la transcripción, primero en catalán y luego traducida al castellano. Se indica que esta transcripción se ha puesto a posteriori para facilitar la comprensión en este trabajo.

El segundo trabajo preparado de la libreta viajera es de una excursión hecha con el grupo-clase.

El tercer trabajo fue de un taller hecho con el grupo clase sobre la prehistoria.

**LXXX GXXXX AXXXX**

**12-12-2014**

# **PESEBRA**

**(PESSEBRE/ PESEBRE)**

**AVUI ESTEM FEN ELS DECORAS DAL PESEBRA**

(Avui estem fent els decorats del pessebre/ Hoy estamos haciendo los decorados del pesebre)

**ESTEM DIBUIXAN AL CAMEI**

(Estem dibuixant el camell/ Estamos dibujando el camello)



**ESTEM PINTA UN CAMEI**

(Estem pintant un camell/ Estamos pintando un camello)



**ESTEM PINTAN AM PINTURA**

(Estem pintant amb pintura/ Estamos pintando con pinturas)



**MAGRADA FE LA DECORASIO DEL PESEBRA.**

(M'agrada fer la decoració del pessebre/ Me gusta hacer la decoración del pesebre)

Fuente: Actividad Libreta viajera de L.G.A (2014). Material no publicado

**LXXX GXXXX AXXXX**

**26-1-15.**

**MUSEU HISPOTALET**

(Museu de L'Hospitalet/ Museo de L'Hospitalet)

**DENDRAS B AXANAR D ESCUION.**

(Divendres vam anar d'excursió/ El viernes fuimos de excursión)

**BAMA T PALMATI.**

(Vam anar pel matí/ Fuimos por la mañana)

**AM ANARTA A ELMTU.**

(He manat amb el metro/ Hemos ido con el metro)

**ASAGANXSR RASOAS A UN ANPOIAS DE PLASTIC.**

(Vaig enganxar rajoles en unes ampolles de plàstic/ Enganché racholas en una botella de plástico)

**ABIAR UN MUNITORA.**

(Havia una monitora/ Había una monitora)

**ANGANXAM A M MASIA EL RAXOLS.**

(Enganxàvem amb massa les rajoles/ Enganchábamos con masa las racholas)

**LA RAXOLS E AN DA CULOS.**

(Les rajoles eren de colors/ Las racholas eran de colores)

**POSABAN LMASIA M UPALS DE ELAT.**

(Posàvem la massa amb un pal de gelat/ Poníamos la masa con un palo de helado)

## LA TENICA ES ATRANCAIS.

(La tècnica es diu Trençadís/ La técnica se llama Mosaico)

## EA UNAICA DIFIL.

(Era una mica difidil/ Era un poco difícil)

## MAGRADA ANA DESURSIO.

(M'agrada anar d'excursió/ Me gusta ir de excursión)



Fuente: Actividad Libreta viajera de L.G.A (2014). Material no publicado

LXXXX GXXXX AXXXX

16-12-14.

## PREHISTORIA TALLER

### PICAR PEDRA.

(Picar pedra/ Picar piedra)



## TAIAR L PEI DEL CUNIR

(Tallar la pell del conill/ Cortar la piel del conejo)



## FE U BOSES

(Fer una bossa/ Hacer una bolsa)



## INTANTR FER AL FOC

(Intentar fer el foc/ Intentar hacer el fuego)



## BAX FER PINTUA RUPESTRES

(Vaig fer pintures rupestres/ Hice pinturas rupestres)



Fuente: Actividad Libreta viajera de L.G.A (2014). Material no publicado

### **ANEXO 3: ACTIVIDAD 3: EL PEQUEÑO ABETO.**

Había una vez un pequeño abeto en un gran bosque que estaba muy triste. Lloraba. ¿Sabes por qué? Porque no le gustaban sus hojas.

#### **¿Cuándo estas triste que sentimientos tienes?**

- Snif, Snif – lloraba – no me gusta estas hojas tan puntiagudas. Todos los árboles tienen hojas más bonitas que las mías.

Y estuvo llorando todo el día, hasta que de noche, se durmió. Al día siguiente, el abeto se despertó y vio que sus hojas eran grandes hojas de oro.

- ¡Oh! ¡Qué contento estoy! ¡Qué hojas más preciosas! Son todas tan doradas!

#### **¿Cómo crees que se sentía el abeto ahora?**

Pero tan bonitas eran que pasó un ladrón y se las llevó todas. Y el pequeño abeto volvió a llorar:

- Snif, snif – lloraba – Ya no quiero hojas de oro. Ahora quiero hojas de cristal, que son igual de brillantes pero incluso más bonitas!

Esa noche volvió a dormirse pensando en tener hojas de cristal. Y otra vez al despertarse vio su deseo cumplido. Hojas y hojas de cristal coronaban su copa.

#### **Y ahora, ¿cómo se siente, por qué?**

- ¡Oh! ¡Qué contento estoy! ¡Qué hojas más preciosas! Son todas tan brillantes...

Pero ese día sopló un viento huracanado

#### **¿Qué pudo haber pasado?**

Pues que tiró todas las hojas, rompiéndolas en pedacitos.

### **¿Qué hizo el abeto? ¿Qué harías tú?**

Y el abeto volvió a llorar.

- Snif, Snif – lloraba – Ya no quiero hojas de cristal. ¡Ahora quiero hojas verdes!

Y con ese deseo se durmió otra vez. Y una vez más, al despertarse, vio su deseo hecho realidad.

- ¡Oh! ¡Qué contento estoy! ¡Qué hojas más preciosas! Son todas tan verdes...

Pero ese día pasó un rebaño de cabras y vieron sus hojas verdes tan apetecibles que se las comieron todas. Y el pequeño abeto volvió a llorar.

- Snif, Snif – lloraba – Ya no quiero hojas verdes. Ni de cristal. Ni de oro.

### **¿Qué hojas querrá ahora?**

¡Quiero mis hojas puntiagudas!

Y esa noche, triste, se volvió a dormir. A la mañana, al despertar, vio que volvía a tener sus hojas puntiagudas. Y sin nadie que las robara, las rompiera o las comiera, creció muy contento hasta hacerse un gran abeto y dar cobijo a los animales del bosque. El abeto estaba muy orgulloso de sus lindas hojas puntiagudas.

### **¿Por qué crees que ha cambiado de opinión?**

Fuente: adaptación propia del cuento de Hans Christian Andersen.

### **ANEXO 4: ACTIVIDAD 4: EL ESPEJO**

**Texto 1:** si te miras en el espejo podrás ver tu cara, tus ojos, tu boca, tu pelo... si te conoces por fuera, también te podrás conocer por dentro. Tú eres el dueño de tu cuerpo. Piensa cómo eres. Eres buena persona, eres egoísta, te gusta ayudar, eres amable o en cambio eres refunfuñón... piensa durante unos minutos como eres por dentro.

**Texto 2:** si yo pudiera ser otra persona, ¿quién me gustaría ser? ¿Un futbolista? ¿Un actor o una actriz famosa? ¿Un cirujano? ¿Un abogado? ¿Un...? Esto resulta divertido el pensar que soy otra persona, pero la verdad es que sé muy bien que, si cambiara, no sería yo, sería otra persona con otros problemas diferentes a los que tengo ahora y otras preocupaciones, aunque a veces estos sean los que me hagan querer ser otra persona. Tampoco conocería a las personas que están a mi lado, ni a mis amigos, ni a mis compañeros, ni a mis vecinos..., ni siquiera mi mascota sería la misma. Por eso, aunque pudiera cambiarme por otra persona me quedaría como estoy me gustaría ser yo mismo.

**Texto 3:** Si me paro a pensar me daré cuenta que soy muy afortunado. Tengo dos manos que me facilitan la tarea cada día. Tengo dos piernas que me obedecen y me llevan allí donde quiero. Tengo todo mi cuerpo a mi disposición para que solo me preocupe en hacer lo que quiero hacer.

**Texto 4:** Puedo pensar, crear, inventar, imaginar. ¡Qué suerte que puedo ser diferente a todos los demás! Así sé que quien me quiera me quiere por como soy, y yo soy único.

**Texto 5:** A veces me siento tan diferente a los demás, a veces nadie me entiende, a veces me siento solo. Qué extraño cuando me enteré que mi amigo a veces también le pasa. ¿Habrá más gente que se sienta así?

**Texto 6:** Mi mamá me dijo que estaba orgullosa y feliz de ser como es, sino hubiese sido así papá no se hubiese fijado en ella y no se habrían enamorado. Por lo visto las personas que nos quieren son porque valoran nuestras cosas. ¿Quién me quiere a mí? ¿Qué le gustará de mí?

Fuente: Adaptación del libro Educación Emocional (Renom, 2003)